



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

O DIRETOR DE TURMA NO PAPEL DE LÍDER INTERMÉDIO

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Marta Sofia Amaral de Castro Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Célia dos Prazeres Ribeiro

Viseu, janeiro de 2014

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

O DIRETOR DE TURMA NO PAPEL DE LÍDER INTERMÉDIO

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Marta Sofia Amaral de Castro Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Célia dos Prazeres Ribeiro

Viseu, janeiro de 2014

Ao Martim e ao Marco, os amores da minha vida.

Agradecimentos

À Professora Doutora Célia Ribeiro pela sua amizade, simpatia, dedicação, disponibilidade e profissionalismo. Foram muito importantes as suas orientações e ensinamentos para a elaboração deste trabalho.

Ao Professor Doutor Afonso Batista que, durante as suas sessões, nos chamou à razão para muitos dos temas e problemas da escola pública atual, despertando a vontade de saber mais.

À minha família, em especial aos meus pais, que são o pilar da minha existência.

Aos meus amigos que gostam de mim como sou e que são como o Sol: nem sempre brilha mas sabemos que está sempre lá.

Ao meu marido pelo amor, amizade, paciência, compreensão e ajuda.

Ao meu filho porque existe na minha vida e me inspira todos os dias.

A todos, muito OBRIGADA!

Sumário Executivo

Quando abordamos o tema da educação, temos que ter em conta a escola como uma organização, que surge do relacionamento entre estruturas físicas, administrativas e sociais e que deverá ser sempre pensada em torno da vertente e da ação pedagógica. No entanto, a escola não deixa de estar muito dependente do suporte legislativo do estado, apesar da proclamada autonomia da escola, mantendo os verdadeiros intervenientes no processo de ensino e aprendizagem à margem da participação das revisões previstas para o sistema educativo. As escolas da atualidade têm que ser entendidas como organizações autónomas, inclusivas, cooperantes e reflexivas. As escolas devem ser pensadas para todos, devendo ser criadas oportunidades de ensino e formação adequadas aos diferentes contextos e situações de aprendizagem. Pretende-se uma escola eficaz que acrescenta valor aos seus alunos e os prepara para o futuro e uma escola reflexiva, que se avalia para melhorar continuamente o processo de ensino e aprendizagem.

Como organização, há necessidade de haver líderes formais e informais, líderes de topo e líderes intermédios. Existem diferentes abordagens relativamente às formas de liderança e gestão, surgindo uma série de teorias e pontos de vista. No entanto, face ao contexto de viragem que vive o sistema escolar atual, a conceptualização da gestão e da liderança no âmbito das organizações educativas tem que ser repensada, sendo necessários novos líderes que concretizem os novos desafios impostos. É evidente a existência de líderes formais e informais, sendo a articulação entre eles fundamental para a boa organização escolar. A liderança em contexto escolar deverá ser uma liderança pedagógica sendo necessário que os líderes formais e de topo tenham em conta o conhecimento e as perspetivas dos professores, valorizando as suas experiências, potencialidades e fragilidades, reconhecendo neles competências de liderança intermédia e de liderança informal. As lideranças intermédias têm que ser uma extensão do poder das lideranças de topo, de modo a permitirem um estreito relacionamento com os alunos e com a comunidade educativa.

O Diretor de Turma surge como líder intermédio, desempenhando um papel de charneira entre a escola e a comunidade, sendo muito importante a sua ação no que diz

respeito à coordenação de todos os docentes do conselho turma, à promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua plena integração no ambiente escolar, e ao relacionamento estabelecido entre a Escola, Encarregados de Educação e a Comunidade. A esse líder intermédio é-lhe reconhecido um perfil desejável, competências e funções. No entanto, por vezes, a função de Diretor de Turma é apenas atribuída a muitos docentes devido a contingências legislativas. Sendo o professor um profissional versátil desempenha sempre os cargos letivos e não letivos que lhe são atribuídos, ao longo da sua carreira, com o maior profissionalismo possível, tendo sempre esperança no futuro e almejando sempre o sucesso educativo dos alunos.

Palavras-chave: Escola, Liderança, Diretor de Turma

Executive Summary

When we approach the subject of education we have to take into account the school as an organization that arises from the relationship between physical, administrative and social structures and that should always be designed around the pedagogical slope and action. However, despite the proclaimed autonomy of the school, the same is nevertheless very dependent on the state legislative support, and the real actors in the teaching and learning stand aside of participating in planned revisions to the educational system. Today's schools must be understood as autonomous, inclusive, cooperative and reflective organizations. Schools should be designed for everyone and opportunities for education and appropriate training to different contexts and learning situations should be created. What we want is an effective school that adds value to their students and prepares them for the future and a reflective school which evaluates to continuously improve the process of teaching and learning.

As an organization, there is a need to have formal and informal leaders, top leaders and middle leaders. There are different approaches to leadership and management ways, emerging a number of theories and points. However, facing the turning point that the current school system is living, the conceptualization of management and leadership within the educational organizations has to be rethought and new leaders are necessary that realize the new challenges. The existence of formal and informal leaders it's clear and the articulation between them is essential to a good school organization. Leadership in the school context should be a pedagogical one and it's necessary that formal and top leaders take into account the knowledge and the teacher's perspectives, valuing their experiences, strengths and weaknesses, recognizing in them intermediate leadership and informal leadership skills. The middle leaders need to be an extension from the power of the top leaders, to allow a close relationship with the students and the educational community.

The Class Director emerges as a middle leader fulfilling a joint role between the school and the community and its action is very important regarding the coordination of all teachers of the class council, promoting personal and social development of students and their integration into the school environment, and the relationship established

between the School, the Guardians and the Community. To this middle leader is recognized an appropriate profile, skills and roles. But sometimes the role of the Class Director is only assigned to many teachers due to legislative contingencies. Being the teacher a flexible professional he always fulfils the academic and non-academic positions that are assigned to him, throughout his career, with the utmost professionalism, always hoping for the future and aiming always for the educational success of students.

Keywords: School, Leadership, Class Director

Índice

Introdução	13
Capítulo 1 – A escola como organização – diversas perspetivas	15
Capítulo 2 – Teorias e estilos de liderança	23
Capítulo 3 – O diretor de turma.....	33
3.1 - A evolução do cargo	34
3.2 - O Perfil funcional de um Diretor de Turma	36
3.3 - Competências e Funções	39
3.3 - O desempenho do cargo	47
Capítulo 4 – Treze anos de docência	51
Conclusão	65
Bibliografia.....	69
Legislação Consultada.....	75
Anexo	77
Quadro síntese do percurso profissional.....	79

Índice de Quadros

Quadro 1 – Características organizacionais das escolas	16
Quadro 2 – Os três estilos de liderança.....	25
Quadro 3 – Qualidades e atitudes de um diretor de turma	37
Quadro 4 – Funções administrativas, pedagógicas e disciplinares dos Diretores de Turma	40
Quadro 5 - Funções do diretor de turma relativamente aos diferentes atores do processo.....	41
Quadro 6 - Esquema de um percurso temático na carreira docente segundo Huberman (1992) educativo.....	52
Quadro 7 - Etapas de carreira ou “itinerário tipo” (Gonçalves, 2009)	54

Introdução

A vontade de saber mais e de aprofundar conhecimentos sobre o tema fascinante que é a educação foi a grande rampa de lançamento para este desafio de frequentar este curso de mestrado. Todos os professores, de uma maneira ou de outra, lidam no seu dia-a-dia com as temáticas das Ciências da Educação e, apesar de a formação inicial ser em Geografia, a aspiração a um ensino de melhor qualidade e a uma aprendizagem mais eficaz povoa a nossa mente enquanto docente, na tentativa de trazer sempre algum “valor acrescentado” (Lima, 2008, p.35) aos nossos alunos.

No primeiro capítulo desta nossa reflexão abordamos a temática da escola como organização. Sendo ela um lugar de interação de diversos intervenientes, há necessidade de haver uma estruturação equilibrada entre eles. Tendo a escola uma natureza organizativa especial, pode-se classificar como uma organização pedagógica, tendo sempre em consideração os conceitos de instrução, ensino e educação, onde as práticas democráticas são um objetivo do processo de ensino e aprendizagem e onde se pratica uma pedagogia de aprendizagem (Costa, 2000). No entanto, olharemos para outros conceitos de escola como organização e como local privilegiado de transmissão de saberes.

Já no segundo capítulo propomos um olhar sobre as diversas perspetivas das teorias e perfis de liderança. Sendo a escola uma organização, a temática da liderança é importante para a boa gestão e o bom funcionamento da instituição. Analisamos algumas dessas perspetivas, tais como as Teorias da Liderança, apresentadas por Chiavenato (1993), a Liderança com Ressonância e Liderança Carismática, abordadas por Goleman (2002), a Liderança Transformacional exposta por Cunha e Rego (2003), a Direção por Valores defendida por Trigo e Costa (2008), a Liderança Moral sustentada por Sergiovani (2004), entre outras.

No terceiro capítulo abordamos de forma mais particular o caso do Diretor de Turma. Sendo um líder intermédio fundamental em todo o processo de ensino e aprendizagem, apresentamos a evolução do desempenho deste cargo, o perfil funcional deste líder intermédio e as competências e funções que lhes são reconhecidas. Marques (2002, p.16) refere que “o diretor de turma não se pode limitar à transmissão de

informações e à gestão das faltas e dos problemas disciplinares dos alunos (...) devendo facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação das normas, valores e atitudes, intervir na construção do projeto curricular de turma e desenvolver o envolvimento parental na escola”. Falamos ainda do desempenho do cargo de Diretor de Turma, ressaltando experiências, dificuldades e necessidades sentidas pelos mesmos.

No último capítulo não poderíamos deixar de fazer uma alusão ao nosso percurso profissional. Ele é o “motor” e a base deste nosso trabalho de reflexão! O facto de se ser docente contratada e de se viver sempre num clima de constante incerteza, marca de forma profunda a vida e o desempenho de um professor. Não se pertence efetivamente a nenhuma escola mas fazemos parte de muitas durante a vida profissional. Sendo o professor um profissional de “espantosa plasticidade” (Beirante & Braga, 2012, p. 75) depara-se com diversas situações mais e menos favoráveis que vai ter de ir enfrentado e resolvendo. Os professores querem sempre o melhor para os seus alunos, pois o sucesso deles é também o seu próprio sucesso. O facto de se lidar com comportamentos menos próprios dos alunos, do constante resvalar da autoridade do professor, de se lecionar em mais que uma escola, de se ser docente de cursos de educação e formação e cursos profissionais, de se lecionar disciplinas fora da área para a qual se recebeu formação e de se desempenhar determinados cargos, são algumas situações que deixam marcas. Mas claro, à medida que vamos trilhando o nosso percurso profissional, vamos passando por etapas diferentes, tanto na nossa vida pessoal como profissional, e vamos encarando as situações de forma diferente. Mas quando nos assumimos professores, adotamos a verdadeira essência da questão: ensinar, formar, ajudar a desenvolver capacidades, construir uma sociedade melhor. Cury (2005, p.30) escreveu que “os professores são heróis anónimos. Trabalham muito, ganham pouco. Semeiam sonhos numa sociedade que perdeu sua capacidade de sonhar”. Esperamos, pois, que a sociedade nunca deixe de sonhar e que os professores nunca deixem de trabalhar!

Capítulo 1 – A escola como organização – diversas perspetivas

A humanidade não saberia como viver se não apresentasse relações de interação, complementaridade e organização entre os seus membros. Para que essas relações funcionem em pleno, e para que o Homem possa usufruir delas, é necessário que existam organizações. E, atualmente vivemos numa sociedade de organizações.

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2003-2013), o vocábulo *organização* está relacionado com palavras como preparação, planeamento, disposição, ordenação, estrutura, constituição, composição, instituição, corporação, organismo; disposição que permite uso ou funcionamento eficiente; ordem; relação de coordenação e coerência entre os diversos elementos que formam um todo.

Deparamo-nos pois com uma série de vocábulos para exprimir um só. Não admira que, ao longo dos anos, a definição de organização tenha sido controversa e que muitos autores tenham tentado dar o seu contributo para o tema em questão.

A definição mais clássica utilizada na literatura da especialidade é a de Amitai Etzioni (1982, p.3) que afirma que “as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”.

Talvez possamos definir qualquer organização como um conjunto de pessoas que executam tarefas, em grupo ou individualmente, coordenados por um líder, atuando num determinado contexto ou ambiente, com vista a atingir um objetivo, utilizando para isso diversos meios e recursos disponíveis.

Desta forma, podemos referir que a escola é uma organização cujos objetivos e funções são transmitir conhecimentos, ensinar a aprender, ensinar a produzir conhecimento, educar segundo valores de cidadania e ensinar competências para que os alunos as possam utilizar no futuro. Como refere MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen (2005, p.163), “a escola deve formar cidadãos com competências gerais de aprender a aprender, com capacidade de adquirir e reformular o conhecimento para ser usado no dia-a-dia depois de serem terminados os estudos”.

Aliás, nesta linha de pensamento, Lima (1992, p. 42) chegou mesmo a afirmar que será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”.

Costa (2000, p.27) refere que “apesar da certa globalização dos modelos de análise organizacional, é importante referir e ter em atenção à especificidade das organizações escolares, principalmente no que diz respeito ao seu principal fim: uma missão pedagógica e educativa”.

Santos Guerra (2001) considera que a escola detém uma identidade, em termos de organização, que se situa entre três dimensões que se complementam. Uma dimensão refere-se às características de todas as organizações; uma segunda dimensão que se refere às particularidades que a escola tem enquanto instituição de ensino e aprendizagem e uma terceira dimensão referente ao contexto organizacional, uma vez que todas as escolas têm características comuns, mas são muito diferentes umas das outras.

Para Nóvoa e Ventura (1999, p.2), “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”. Segundo o autor, os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas, conforme o exposto no Quadro 1.

A estrutura física da escola	A estrutura administrativa da escola	A estrutura social da escola
Dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.	Gestão, direção, controlo, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.	Relação entre alunos, professores e funcionários, participa dos pais e sua responsabilização, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.

Quadro 1 – Características organizacionais das escolas (Nóvoa & Ventura, 1999).

Nóvoa (1995), ao privilegiar a organização escolar como categoria de análise, focaliza o objeto de estudo na escola, para compreender o seu funcionamento, por um lado, e intervir, no sentido da mudança e inovação necessárias, por outro. Desta forma, articular a reflexão sobre as escolas e a ação nas mesmas implica o seu investimento como lugares dotados de autonomia. Assim, o autor aponta a autonomia da escola como uma das características organizacionais determinantes da sua eficácia, enquanto lugar onde se exprime o debate educativo e se realiza a ação pedagógica, uma escola que decide o seu próprio projeto educativo e se organiza para o concretizar.

Bolívar (2003, p.280) expõe que “a autonomia das escolas pode contribuir para a sua dinamização, ao promover níveis mais elevados de compromisso com a educação de que são responsáveis”. No entanto alerta para o facto de “uma autonomia que pretenda uma melhoria escolar e, ao mesmo tempo, um aprofundamento democrático indo para além de uma mera transferência delegada de gestão, tem de afectar a cultura da escola e torna-la capaz de fazer o seu próprio desenvolvimento curricular” (p.279).

Formosinho (2000, p.24) refere que “à escola fornecedora de aulas a tempo e horas tem vindo a suceder uma escola com preocupações educativas e organizacionais mais avançadas, o que necessariamente se traduz na reivindicação de maiores níveis de autonomia”.

Costa (2000, p.24) refere que, pela atual evolução, as organizações têm que ser entendidas como

flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e cujos atores se reconhece disporem de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com ordem que tradicionalmente lhes era atribuída.

O mesmo autor classifica ainda a escola como uma organização pedagógica, ultrapassando os conceitos de instrução, ensino e educação; uma organização onde as práticas democráticas são um objetivo do processo de ensino e aprendizagem; uma

organização onde se pratica uma pedagogia de aprendizagem; uma organização de pedagogia da autonomia.

Formosinho, Machado e Ferreira (2000) indicam o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e os projetos pedagógicos como importantes instrumentos de autonomia.

Relativamente ao Projeto Educativo, Silva (1999, p.81) considera que este constitui a “alma da gestão escolar”, uma vez que permite estabelecer um estilo de gestão eficaz, na perspetiva de assegurar a estrutura, funcionamento e dinâmicas escolares. O mesmo é da opinião que “o Projeto Educativo de Escola é, não só um instrumento para viabilizar a conquista da autonomia escolar por via de uma negociação junto da administração educativa mas também uma componente essencial na gestão estratégica do estabelecimento escolar, com o qual se pode incrementar a qualidade dos processos e resultados organizacionais” (Silva, 1999, p.81).

Ao referirmo-nos à escola como organização não podemos deixar de mencionar os dois paradigmas em torno dos quais, segundo Azevedo (2011), ronda (ou deveria rondar), a estrutura da nossa organização escolar: o paradigma educacional dominante e o paradigma educacional emergente, levando o primeiro a uma escola de exclusão e competição e o segundo a uma escola de inclusão e cooperação. Atualmente ainda se convive com o modelo de escolas do passado, uma escola de elites que não dá bons resultados quando aplicado a uma escola de massas. Segundo Azevedo (2010), as expectativas sociais relativamente à escola cresceram desmedidamente e a escola tem para oferecer percursos alternativos semelhantes para pessoas com percursos de vida diferentes e objetivos também eles diferentes. Atualmente convive-se com problemas de insucesso escolar e abandono pois não são criadas oportunidades de ensino e formação adequadas aos diferentes contextos e situações de aprendizagens.

Azevedo (2011) refere-se a um paradigma de melhoria gradual, onde está presente a responsabilização, a autonomia real das escolas, libertando-se das amarras do estado centralista e do seu “Diário da República”, baseada numa gestão profissional das escolas, da reestruturação da administração educacional, num quadro de revalorização dos melhores professores, na construção de planos de melhoria e na tomada de consciência da diversidade de contexto existente e na necessidade de haver uma

suficiente diversidade de escolas. Existe pois uma diferença entre este paradigma apresentado e o que domina na nossa sociedade: o paradigma proposto sustenta-se na responsabilidade, o paradigma da mudança (o dominante) gera irresponsabilidade.

Bolívar (2003, p.17) alega que “a melhoria da educação passa, como linha prioritária de ação, pela reconfiguração das escolas como organizações educativas e como lugares de formação e inovação, não só para os alunos, mas também para os próprios professores”. No entanto, esta inovação deverá partir do seio da própria escola e não de propostas externas as mesmas, através de um sistema, apelidado por Bolívar (2003, p.25), de “inovação técnico-burocrática prescrita externamente”.

Neste sentido, será oportuno referirmos o “movimento das escolas eficazes” iniciado nos Estados Unidos que trouxe uma nova esperança aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que a escola poderá fazer toda a diferença na vida dos alunos, sobrepondo-se ao seu meio sociocultural e que o “valor acrescentado” por cada instituição escolar pode fazer a diferença na vida de cada um e de todos nós. Desde a década de sessenta que vários investigadores tentam dar um contributo para o conhecimento da eficácia das instituições educativas e para a qualidade da educação nos estabelecimentos de ensino. Surgiram algumas ideias que foram sendo refutadas ou prosseguidas, por diversos autores como “o sucesso dos alunos era independente da instituição onde estudavam” (Coleman, 1996, citado por Lima, 2008, p.16); “a igualização das escolas secundárias teria efeitos mínimos sobre a redução da “desigualdade cognitiva” (era necessário intervir no que ocorria fora das escolas)” (Jencks, 1972, citado por Lima, 2008, p.17); Mortimore, em 1988, definiu a escola eficaz como uma instituição onde os alunos progredem mais do que seria de esperado, tendo em consideração as suas características à entrada para o estabelecimento de ensino (citado por Lima, 2008, p.32); Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008, p.33) definiram a escola eficaz como uma instituição que adiciona valor extra/acrescentado aos resultados dos seus alunos, comparativamente com organizações que servem populações semelhantes; e Gray e colaboradores (1999, citados por Lima, 2008, p.37) desenvolveram o conceito de escola “em melhoria” (*improving school*), como sendo uma instituição educativa que melhora a sua eficácia ao longo do tempo.

Bolívar (2003) afirma que existem algumas características e condições internas para as escolas poderem ser eficazes, alertando para que deverá haver uma combinação específica dessas características, para que seja criada uma cultura específica da escola. Desta forma o mesmo autor refere que

as escolas “eficazes” requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efetivo, ao mesmo tempo que centrar as tarefas no currículo, supervisiona-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores. Por outro lado, visto que as escolas eficazes se caracterizam por ter uma identidade, cultura ou visão diferenciada, estas instituições educativas (normalmente privadas) partilham valores sobre as missões da escola, participação conjunta nas tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros (2003, p.30).

Lima (2008, p.192) refere que “não há uma combinação única de fatores que seja capaz de produzir uma escola eficaz”, daí a dificuldade em se encontrar um consenso. No entanto, parece haver unanimidade no facto de a escola ter uma influência maior que os antecedentes e as características dos alunos, relativamente ao progresso académico por eles conseguido e não tanto sobre as competências que apresentam à partida e no facto de os efeitos da escola, aparentemente pequenos, poderem ter consequências muito significativas para o futuro dos estudantes.

A verdade é que o movimento das escolas eficazes tem tido algum impacto ao nível da planificação das políticas de intervenção educativa prioritária (ex. as escolas TEIP – Território Educativo e Intervenção Prioritária - em Portugal), na avaliação externa das escolas e ao nível das iniciativas de melhoria e de auto avaliação das escolas.

Atualmente surge a tendência para um novo paradigma de investigação, “A melhoria da eficácia das escolas”, que tende a aproximar as características de dois movimentos: Eficácia da escola e Melhoria da escola. A finalidade reside em “contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola” (Lima, 2008, p.340) e que, para isso, se deve evoluir no sentido de abdicar da conceção do aluno enquanto assimilador de conhecimentos pré-preparados e do professor como seu transmissor; adotar uma visão mais alargada dos objetivos educativos das escolas (desenvolvimento pessoal e social dos alunos,...); integrar dados sobre os contextos

significativos da atividade da escola, quer os socioeconómicos quer os culturais políticos e mais globais e valorizar a importância intrínseca dos processos educativos e não apenas os seus resultados.

A eficácia da escola deve ser vista como um importante contributo para o conhecimento e desenvolvimento das organizações escolares, estimulando a reflexão e autoavaliação dos diferentes atores e instituições.

Duttweiler (1990, citado por Sergiovanni, 2000, pp.105-106) “conclui que as boas escolas podem ser descritas na generalidade como sendo centradas nos alunos”, “que fornecem programas academicamente ricos, que fornecem uma estrutura normativa distinta que apoia o ensino aprendizagem” (p.105), “que alimentam interação colegial” (p.106), facilitando o trabalho docente, que transformam os problemas em desafios e que envolvem os pais na sua vida escolar.

O modo de organização de uma escola deverá ser sempre arquitetada em torno da vertente e da ação pedagógica.

Santos Guerra (2001) alerta para a importância da escola que aprende e que tem necessidade de analisar os obstáculos que impedem a aprendizagem, alegando que “uma instituição fechada à aprendizagem, hermética face às interrogações e alicerçada em rotinas, acabará por repetir inevitavelmente os mesmos erros. Jamais aprenderá” (p.11). O mesmo autor refere ainda que

a escola como organização, pode insistir na execução das normativas externas, na aplicação das prescrições legais ou, o que seria bem mais desejável, no desenvolvimento autónomo capaz de potenciar a aprendizagem e a transformação autónoma. Os níveis de criatividade, contextualização, participação, abertura à comunidade, flexibilidade organizacional e auto-reflexão são potencialmente maiores nas organizações que aprendem, do que naquelas que se limitam a executar (p.38).

Alarcão (2001) faz alusão à organização escolar como “escola reflexiva”. Segundo a autora “desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p.11). É uma escola que, organizando

contextos de aprendizagem exigentes e estimulantes, estará a contribuir para a formação integral dos futuros cidadãos ativos, favorecendo uma cultura de atitudes saudáveis e o desenvolvimento de capacidades e competências que permitam, no futuro, os alunos serem pessoas empreendedoras, interventivas e pró-ativas. É uma escola pensada no presente para se projetar no futuro! Alarcão (2001) utiliza ainda a expressão “escola reflexiva e qualificante” (p.79), referindo a passagem de uma escola conservadora e racional para uma escola mais reflexiva e emancipadora.

É neste contexto que surge a importância da liderança nas organizações escolares. A escola enquanto organização deve estar dotada de agentes de liderança (formais e informais), rumo a uma “liderança educativa e pedagógica”, onde a liderança é vista como um meio e como um objeto para o desenvolvimento da ação pedagógica (Costa, 2000, p.27), líderes que empreendam uma boa gestão escolar e que aspirem ao sucesso educativo dos seus alunos.

Capítulo 2 – Teorias e estilos de liderança

Considerando a multiplicidade de definições conceituais e as múltiplas perspectivas sobre teorias e estilos de liderança, será necessário debruçarmo-nos sobre algumas delas porque, assim como existem diversas perspectivas sobre a escola como organização, também é necessário analisar que tipo de características, formas de atuar e de agir das pessoas que, de certa forma, têm como função organizar, gerir e liderar as escolas.

Com o aparecimento da Teoria das Relações Humanas, por oposição à Teoria Clássica da Administração, surgiu, definitivamente, o conceito de liderança, tanto formal como informal. No entanto, a figura de uma autoridade formal já era tida em conta na Teoria Clássica da Administração (Chiavenato, 1993).

De acordo com o mesmo autor, a Teoria Clássica tornava o trabalho impessoal e atribuía as mais-valias do sucesso das organizações aos “métodos rigorosos, científicos e precisos, aos quais os trabalhadores se deveriam forçosamente submeter” (p.135). A Teoria das Relações Humanas surgiu devido à “necessidade de se humanizar e democratizar a administração” (p.135) e, também devido ao “desenvolvimento das chamadas ciências humanas” (p.135).

Após uma revisão da literatura concluímos que, dos estudos desenvolvidos, muitos autores criaram várias teorias sobre a liderança, podendo estas ser agregadas em três grandes grupos: Teorias de Traços de Personalidade, Teorias sobre Estilos de Liderança e Teorias Situacionais da Liderança. Outras foram surgindo fruto da conjugação e aprofundamento destas teorias.

Relativamente às Teorias dos Traços de Personalidade, Chiavenato (1993) e Cunha e Rego (2003) referem que o líder é aquele que possui alguns traços específicos de personalidade que o permitem distinguir dos demais. Esses traços são “marcas” físicas, intelectuais, sociais e mesmo traços relacionados com a tarefa a executar. No entanto, esta teoria caiu em desuso pois era muito simplista e limitada. Apenas define o líder pelos seus traços de personalidade, por aquilo que ele é. Cunha e Rego (2003) fazem, no entanto, alusão a um reavivar desta teoria. Baseados em estudos de Munford

et al. (2000) e Conelly et al. (2000) referem que “uma porção dos efeitos que certos traços exercem sobre a eficácia dos líderes se deve às competências e conhecimentos que estes (os líderes) adquirem (...) de outro modo: alguns traços influenciam as competências, sendo estas que influenciam os desempenhos” (p.186). No entanto concluem que, apesar de a literatura enumerar uma série de traços e competências que os líderes deverão ter, não é possível aplicar esta teoria de forma universal, uma vez que algumas características são fundamentais numa situação, não o sendo em outra.

As Teorias sobre os Estilos de Liderança estudam a liderança numa perspetiva do comportamento do líder relativamente às pessoas de um grupo ou organização. Estas teorias referem-se ao que o líder faz. As teorias que explicam a liderança através dos estilos do comportamento destacam três estilos de liderança: a liderança autocrática, a liderança democrática e a liderança liberal, baseados num estudo levado a cabo pelo psicólogo alemão Kurt Lewin, realizado a um grupo de alunos dos Estados Unidos da América e orientado por R. K. White e R. Lippitt, em 1939 (Chiavenato, 1993).

Destes três estilos apresentados concluímos que é dada ênfase ao líder (liderança autocrática), ao subordinado (liderança liberal), ou a ambos (liderança democrática), dependendo do estilo de liderança que se adote.

Segundo Chiavenato (1993), o que resultou do estudo efetuado foi que os grupos liderados por pessoas com atitudes autocráticas apresentaram uma grande quantidade de trabalho produzido. Os grupos orientados sob uma liderança democrática apresentaram menos produto final do que os grupos anteriormente referidos, mas a qualidade foi superior. Por sua vez, os grupos que tiveram uma liderança liberal apresentaram fraca qualidade e pouca quantidade de trabalho desenvolvido.

No entanto, o autor refere que a principal falha apontada às teorias apresentadas é que não têm em conta as diferentes situações com que um líder se pode deparar no dia-a-dia, adversidades essas que podem alterar a forma como o líder irá atuar mediante uma determinada situação.

O Quadro 2 constitui uma síntese das principais características dos três estilos de liderança referidos.

Liderança autocrática	Liderança democrática	Liderança liberal
<ul style="list-style-type: none"> - É o líder que fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo. - O líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, cada uma por sua vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo. - O líder determina qual a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho. - O líder é dominador e é “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro. 	<ul style="list-style-type: none"> - As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder. - O próprio grupo esboça as providências e as técnicas para atingir o alvo, solicitando aconselhamento técnico ao líder quando necessário, passando este a sugerir duas ou mais alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates. - A divisão das tarefas fica ao critério do próprio grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus parceiros de trabalho. - O líder procura ser um membro normal do grupo, sem se encarregar muito das tarefas. O líder é “objetivo” e limita-se aos factos quando critica ou elogia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há liberdade completa para decisões grupais ou individuais, com participação mínima por parte do líder. - A participação do líder no debate é imediata, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que pode fornecer informações se for necessário. - Tanto a escolha dos companheiros de trabalho como a divisão de tarefas fica totalmente a cargo do grupo, não havendo qualquer participação do líder. - O líder não faz qualquer tentativa de avaliar ou de regular o curso dos acontecimentos. O líder somente faz comentários irregulares sobre as atividades dos membros quando questionado.

Quadro 2 – Os três estilos de liderança (Chiavenato, 1993).

Chiavenato (1993) e Cunha e Rego (2003) referem ainda as Teorias Situacionais da Liderança. Estas teorias estão relacionadas com a capacidade que o líder tem de se adaptar às contingências. São apontados como fatores fundamentais o líder, o grupo e a situação. Segundo Hersey e Blanchard (1988; citados por Chiavenato, 1993, p.174), “a

liderança é o processo de exercer influência sobre um indivíduo ou um grupo de indivíduos nos esforços para a realização de um objetivo numa determinada situação. Dessa definição segue-se que o processo de liderança é uma função do líder, do seguidor e de variáveis de situação”.

Relativamente às variáveis de situação, Likert (1961, citado por Almeida, 1995, p.42) refere as “variáveis causais”, consideradas os elementos essenciais para que uma organização tenha produtividade, as “variáveis intervenientes” que são as atitudes das pessoas, os seus valores, a moral e as motivações e ainda as “variáveis resultado”, que refletem os resultados obtidos no âmbito da própria organização. Almeida (1995, p.42) refere ainda que “as variáveis intervenientes são fruto do tipo de liderança que as pessoas estão sujeitas e das políticas de gestão dos recursos humanos”.

Goleman (2002) apresenta-nos ainda o conceito de Liderança Primal, relacionado com a Teoria da Inteligência Emocional. Para este autor, a principal tarefa de todos os líderes é estar “sintonizado com o sentimento das pessoas, seguir um caminho emocionalmente positivo, pautar-se por valores e despertar valores e o valor dos que o rodeiam” (p.267). A esta liderança, Goleman (2002) apelida de Liderança com Ressonância uma vez que os estados de espírito dos líderes refletem-se nos seus colaboradores e no seu desempenho profissional.

Cunha e Rego (2003) referem mesmo que a Inteligência Emocional “apresenta, pois, a capacidade para conciliar emoções e razão: usar as emoções para facilitar a razão, e raciocinar inteligentemente acerca das emoções” (p.191).

Os mesmos autores mencionam também House (1977) e Conger e Kanungo (1987), que teorizam sobre uma Liderança Carismática. Esta abarca quatro aspetos: os traços do líder (traços de personalidade), os seus comportamentos (estilos de liderança), as situações facilitadoras (teorias situacionais de liderança) e os efeitos sobre os seguidores, uma vez que estes atribuem determinadas qualidades ao líder pois observam nele um determinado tipo de comportamentos.

Não podemos deixar de mencionar outro tipo de liderança considerada por muitos autores um tipo específico de Liderança Carismática. Falamos, pois, da Liderança Transformacional. Diferenciando-a da Liderança Transacional (liderança associada ao reconhecimento dos desempenhos alcançados), Cunha e Rego (2003, p.234) consideram

que a Liderança Transformacional se refere “ao processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus auto-interesses em prol dos objetivos da organização”. Esta liderança baseia-se no potencial dos seus seguidores, em relações de confiança, lealdade e justiça e num desenvolvimento da autoeficácia, autoconfiança e autovalor dos colaboradores, levando a que existam processos transformacionais sempre que haja mudanças que assim o exigem. Desta forma, existe uma relação entre a Inteligência Emocional e a Liderança Transformacional, uma vez que líderes emocionalmente inteligentes estão capacitados para exercer efeitos transformacionais nos seus colaboradores.

Surge mais recentemente um modelo de liderança assente nos valores, denominada de Direção por Valores (DpV). Trigo e Costa (2008) referem que, apesar de ser uma teoria pensada para as empresas, desenvolve conceitos e apresenta preocupações que, para os autores, deveriam ser pensados relativamente à gestão e liderança de organizações educativas, rumo à eficácia das mesmas. As principais características da Teoria da Direção por Valores sintetizam-se no facto de esta estar centrada nos valores, no diálogo sobre os mesmos e nas pessoas. Garcia (2001), citado por Trigo e Costa (2008, p.565), designa este novo líder por “pós-convencional”, apresentando-o como um líder que “tem especial valor de pensar de forma diferente, de decidir, de envolver-se com pessoas, de libertar energia criativa nos seus colaboradores, de contribuir para a criação de uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados”.

Ainda nesta linha de pensamento, e agora mais virados para o contexto das organizações escolares, Sergiovanni (2004) atribui às escolas, enquanto organizações especiais, uma liderança também ela especial: a “Liderança Moral”, baseada nas pessoas, na comunidade e nos valores. O autor refere que “esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. As comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança” (p.173).

Trigo e Costa (2008) afirmam porém que, será melhor uma liderança de valores associada ao contexto escolar, em vez de uma liderança de moral, devido à conotação

religiosa que esta última poderá ter. Os autores afirmam que a liderança baseada nos valores merece toda a atenção por parte das escolas, uma vez que “o foco dos valores deve ser inquestionavelmente também a grande missão da escola: educar para uma cidadania com valores, de reconhecimento e de respeito pela dignidade de todos os seres humanos. Têm aqui necessariamente lugar a solidariedade e a educação para a justiça, desenvolvendo o sentido de responsabilidade pela transformação das estruturas (...)” (p.578). Os mesmos autores referem ainda que “a escola, sendo um espaço de relações permanentes entre pessoas, onde se exercem muitas lideranças, aos mais diversos níveis, nomeadamente no espaço sala de aula, beneficiaria desse diálogo aberto, democrático, fundado em valores compartilhados e no reconhecimento do valor supremo da pessoa” (p.578).

Costa (2000, p.29) considera que, quando se fala em liderança nas escolas, é oportuno sinalizar alguns “marcos” inerentes à questão.

O autor refere a *liderança dispersa*, tendo em conta que esta percorre os diversos níveis, podendo assim referirmo-nos a “lideranças”. Temos, pois, vários líderes que difundem ideias e que são ativos no desenvolvimento da escola como organização. É referida a *relatividade da liderança* por não poder haver uma só vertente de liderança, mas sim enquadrada mediante o contexto social e cultural. Adverte para uma *liderança e democracia escolar*, referindo-se à participação de todos os agentes implicados nos processos educativos, devendo a escola estar “alinhada pelos princípios da igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade” (Costa, 2000, p.29), o que pressupõe “que a construção e organização dos processos de ensino e aprendizagem ocorram de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional” (p.29). Refere-se ainda a uma *liderança e colegialidade docente*, apelando ao trabalho colaborativo entre pares e reflexões partilhadas. Recomenda uma *liderança enquanto saber especializado*, uma vez que “a liderança constitui-se também como um conjunto de competências que se aprendem, sendo, por isso, alvo de uma formação e saber especializado (p.29). Por último, o autor chama a atenção para a *distinção entre a liderança e gestão* pois ser um bom gestor não significa ser um bom líder e um líder pode não exercer funções de gestor.

Relativamente a este assunto, Cunha e Rego (2003) apresentam a ideia de Zaleznik (1977) referindo que existem diferenças entre líderes e gestores, alegando que “os gestores são mais conservadores e mais analíticos, reagem e adaptam-se aos fatores mais do que os tentam transformar. Os líderes são mais criativos, têm estilos mais imprevisíveis, são mais intuitivos do que racionais. Em vez de se adaptarem, tentam transformar o estado das coisas” (p.181). Etzioni (1964, citado por Cunha & Rego, 2003) é também da opinião que existe incompatibilidade psicológica entre estas duas dimensões.

No entanto, Cunha e Rego (2003) apresentam outros autores como House e Aditya (1997) que sugerem que os dois papéis podem coexistir na mesma pessoa. E a prova disso é o funcionamento das nossas escolas, onde o diretor desempenha os dois papéis. Dessa forma, surge uma Liderança Estratégica que combina uma Liderança Visionária, própria dos líderes e uma Liderança Gestionária, própria dos gestores (Rowe, 2001, citado por Cunha & Rego, 2003). Aliás, se algum dia se conseguir atingir a autonomia plena das escolas, os diretores deverão estar, mais do que na atualidade, preparados para o desempenho total destes dois papéis.

Citando Bryman (1996), Costa (2000, p. 25) apresenta uma perspetiva, segundo a qual, “a liderança passa a ser equacionada como uma atividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos líderes formais”. Esta dispersão da liderança encontra-se associada a determinadas características, nomeadamente o princípio da liderança participativa, assente na ideia de que os líderes devem levar os outros a assumirem, eles próprios, liderança; o papel preponderante dado às equipas e aos grupos, organismos nos quais se centra o fenómeno da liderança; o papel decisivo que, de forma crescente, se vem atribuindo e reconhecendo às lideranças intermédias; a disseminação de práticas efetivas de liderança entre líderes ditos informais; a constatação de que determinados conceitos não sugerem obrigatoriamente outros – liderança, gestão, autoridade.

Sendo as escolas incubadoras de uma sociedade que sofreu uma série de processos evolutivos nos últimos anos, são organizações onde o contexto e a afirmação de liderança são cada vez mais urgentes e atuais. Aliás, tendo em conta a tão proclamada e,

já há muito anunciada, autonomia das escolas, é necessário que, cada vez mais, se estudem perspectivas de liderança nas organizações escolares.

Desta forma, Rocha (2000, p. 115) afirma que “estudos recentes asseguram que se tem de repensar a conceptualização da gestão e da liderança no âmbito das organizações educativas. Exige-se novos líderes que concretizem os novos desafios impostos por um sistema escolar também ele renovado”.

Relativamente a esta temática, Barroso (2000, p. 179) chama a atenção para o facto de “se a autonomia exige participação, ela exige, também, o desenvolvimento do «sentido de gestão» na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou colectivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga”.

Tendo em conta que a escola não se trata de uma mera organização empresarial, Formosinho e Machado (2000) alertam para a especificidade inerente ao conceito de liderança em contexto escolar, não sendo linear a sua transposição das ciências da administração para as escolas. É mesmo considerado anacrónico, em termos de educação, o conceito clássico de liderança, que “pressupõe a ideia de um grupo (os líderes) que exerce a hegemonia e dominação sobre outro grupo (os seguidores)” (p.192). Para estes autores, é necessário que o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, sendo importante que valorize as experiências de cada um e que reconheça as suas próprias potencialidades ou fragilidades, bem como as dos outros, numa perspectiva de liderança que denominam “pedagógica”. “Em contexto escolar, um líder “fechado”, autoritário, inflexível, inacessível e esquivo a conflitos provoca uma atitude mais reativa que pró-ativa por parte dos professores” (Formosinho & Machado, 2000, p.194). Segundo os mesmos autores, a perspectiva mais adequada é o tipo de líder “aberto”, que se torna “menos «manipulador», suscita a participação, faz-se acessível e reserva-se um papel de apoio, de forma que obtém reações mais colaborativas, onde tem lugar a cordialidade, a amizade, a empatia e uma comunicação tendencialmente mais aberta” (Formosinho & Machado, 2000, p.194).

Foi o surgimento da escola de massas, uma escola para todos, que levou a que houvesse uma maior complexidade e diversidade de realidades nas diferentes estruturas

e processos e na população escolar, surgindo, por isso, a necessidade de haver uma gestão intermédia e, também, quem liderasse intermediamente. Beirante e Braga (2013), referindo Beirante (2012), são da opinião que nem todo o trabalho da organização e liderança escolar compete aos líderes formais, uma vez que cada professor é gestor e, por isso líder, em contexto de sala de aula.

Segundo Costa, Mendes e Sousa (2001, p.43), “o aumento do número de alunos trouxe uma maior heterogeneidade às escolas, o que passou a impor a organização de medidas de apoio à orientação educativa até aí praticamente dispensáveis. O crescimento do número de professores em cada escola acarretou igualmente novas necessidades, desta feita ao nível da coordenação, seja da curricular, pedagógica ou meramente administrativa”. As escolas poder-se-ão tornar mais eficientes quando orientadas numa lógica de organização aprendente, onde a Direção (diretores e restantes membros), Coordenadores de Departamento, Diretores de Turma, analisam os diversos intervenientes no processo ensino e aprendizagem, diagnosticam as suas necessidades e, assim, vão adequando o seu estilo de liderança. As lideranças intermédias têm que ser uma extensão do poder do Diretor.

Segundo Formosinho (2000, pp.128-129), a liderança em contexto escolar deve ser perspectivada de dentro para fora, ou seja, deve partir dos interesses, das necessidades, dos compromissos que a escola assume. Esta liderança requer um questionamento da ação do “eu” e da ação do “outro”, uma constante problematização e um envolvimento em estratégias inovadoras, rompendo forçosamente com alguns “atos ritualizados”, e assumindo assim uma perspetiva que se pretende “Pedagógica”.

Assumindo-se pedagógica, a liderança não se restringe aos líderes dos órgãos superiores da escola. Segundo Lima (2008, p.195), “um traço distintivo importante da liderança das escolas eficazes é a partilha das responsabilidades de liderança com outros membros da equipa diretiva da instituição e o envolvimento da generalidade dos professores nos processos de tomada de decisões”.

O Diretor de Turma surge numa posição de liderança intermédia, constituindo uma peça essencial na relação interna entre o grupo – turma e o grupo – professores, bem como na relação externa estabelecida com os Encarregados de Educação.

Capítulo 3 – O diretor de turma

Como já referimos, com o surgimento de uma escola para todos, surgiu também a necessidade de diversificação das estruturas pedagógicas. O número de professores em cada escola também gerou novas necessidades no que concerne à organização, nomeadamente, ao nível curricular, pedagógico ou administrativo.

Desta forma e para que o processo de ensino e aprendizagem seja organizado, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos nas mais diversas dimensões, é necessário um professor que exerça a liderança de todo este processo, para que este e o grupo – turma possam alcançar os objetivos educativos pretendidos.

Segundo Castro (1995, p.122), “no caso concreto da Escola de Massas Portuguesa – Escola oficial e socialmente obrigatória, cabe ao Diretor de Turma o duplo papel de professor (instrutor, socializador e estimulador) e de interventor direto e ativo na organização da socialização e estimulação na escola, facto que lhe atribui o lugar de ator central na consecução das finalidades educativas”.

O Diretor de Turma é, assim, assumido como uma figura de gestão intermédia da Escola, com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como pelo relacionamento estabelecido entre a Escola, Encarregados de Educação e a Comunidade.

No entanto, este cargo de tamanha importância nem sempre existiu e nem sempre viu as suas funções e competências bem definidas. Além disso, outrora questionava-se que perfil deveria ter o professor que desempenhasse este papel. Neste capítulo fazemos uma breve abordagem sobre a evolução da figura do diretor de turma, debruçamo-nos sobre o perfil que preferencialmente deverá ter e sobre a importância das suas funções e competências.

3.1 – A evolução do cargo

A primeira referência relacionada com o Diretor de Turma, remontando ao final do século XIX, foi a de Diretor de Classe, ainda que tenha tido referências anteriores nas reformas de Marquês de Pombal (Sá, 1997).

Foi principalmente com a reforma de Jaime Moniz (1894 – 1895) que, pela passagem de um regime de disciplina para um regime de classes, se tornou fundamental que alguém coordenasse esta nova estrutura organizativa. Segundo Sá (1997, p.29), “pelo decreto de 14 de Agosto de 1895, determina-se que de entre os professores da classe um será designado director, competindo ao governo a sua nomeação sob proposta do reitor”. Pelo mesmo decreto “o art.º 53º discrimina um conjunto de atribuições do director de classe que podem ser arrumadas em três grandes áreas: 1) coordenação dos professores e do ensino; 2) controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; 3) informação regular dos pais e encarregados de educação” (p.29). Apesar de na Reforma de Jaime Moniz se conferir grande centralidade à figura do diretor de classe, não se define um perfil para o exercício do cargo, nem se descriminam as compensações inerentes ao seu desempenho.

A figura do Diretor de Classe é eliminada com a Reforma do Ensino Liceal de 14 de Outubro de 1936, sendo criada a figura do Diretor de Ciclo. A sua ação passa a ser mais burocrática, usufruindo de uma redução de três horas da componente letiva. Trata-se de um professor nomeado pelo Ministro, sob proposta do Reitor, de entre os professores com maior capacidade educacional (Decreto-Lei n.º 27:084). Simultaneamente, é criada uma segunda figura, a de Subdiretor, designada sempre que o número de alunos ou a caracterização dos mesmos o justifique. Compete ao Subdiretor, coadjuvar o Diretor de Ciclo nas mais diversas competências. Serão reduzidas 3 horas ao Diretor de Ciclo e 2 horas da componente letiva ao Subdiretor de Ciclo (Castro, 1995).

Sá (1997, p.47) refere que “é com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, pelo Decreto-Lei n.º 48 572, de 9 de Setembro de 1968, que o cargo de director de turma é criado e regulamentado, conferindo-se-lhe responsabilidades em áreas aparentemente idênticas às que estavam sob a alçada do director de ciclo que, por sua vez, já tinham constituído o campo de intervenção do director de classe”. Reitera-se aqui as funções de coordenação do ensino, controlo

disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias como principais atribuições do diretor de turma.

Na era após a Revolução de 25 de Abril e numa perspetiva de gestão democrática, o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro enuncia que o diretor de turma deverá ser eleito, podendo ser nomeado pelo Conselho Diretivo caso não existissem professores profissionalizados.

Através da Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro surge uma nova visão sobre a incumbência do Diretor de Turma, surgindo pela primeira vez com funções legitimadas pela lei.

É com a publicação da Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro que a designação dos diretores de turma passa a ser da competência do então designado Conselho Diretivo. “É definido já um perfil específico para o desempenho do cargo, situando-se os requisitos ao nível das competências humanas” (Castro, 1995, p.57). As especificidades conferidas ao Diretor de Turma através da Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, são semelhantes às que neste momento vigoram, especificadas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 14 de maio e no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.

Ao abrigo do disposto no art.º 55º do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e estabelecido pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, o Governo decreta no art.º 7º:

- 1 – A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.
- 2 – Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao diretor de turma compete:
 - a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
 - b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;

- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Mais recentemente, o Diretor de Turma é mencionado legislativamente no Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, onde é referida a sua importância no acompanhamento escolar dos alunos; na Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro que refere que o Diretor de Turma é responsável pela melhoria das condições de aprendizagem dos alunos; no Despacho Normativo n.º 7/2005, de 5 de janeiro, que responsabiliza o Diretor de Turma pelo processo individual do aluno e ainda no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, onde se refere que é da competência dos Diretores de Turma dar conhecimento aos pais aquando da elaboração dos Planos de Recuperação para os alunos que não tenham desenvolvido as competências necessárias.

3.2 - O Perfil funcional de um Diretor de Turma

O Diretor de Turma é o garante da coordenação e promoção de todo o processo escolar e educativo do aluno, é o representante da instituição para a família e comunidade, sendo o elemento mais conhecedor da realidade escolar e, por isso, o ator mais bem posicionado para promover a integração dos alunos e a aproximação das famílias à escola (Castro, 1995).

No entanto, segundo Zenhas (2006), o perfil do diretor de turma sempre foi definido pelos normativos legais, de forma incompleta e muito pouco clara, sendo na

maior parte deles, simplesmente omitido ou esquecido. Não há legislação que defina um perfil para um cargo de tão grande responsabilidade, a não ser o disposto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, que apenas diz que “a direcção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado” (art.º 36.º, ponto 2).

Porém, a Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro refere que o diretor de turma deverá ter algumas qualidades, como sejam, a capacidade de relacionamento e espírito dinamizador, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade e capacidade de resolução de problemas.

Marques (2002, p.27) refere uma lista das qualidades mais importantes num diretor de turma: compreensão, autenticidade, capacidade de comunicação, aceitação, exigência, amizade, justiça, maturidade e disponibilidade.

Marques (2002) e Coutinho (1994) dividem as qualidades em diferentes níveis, conforme o quadro 3.

Qualidades/Atitudes	Características
Qualidades Humanas	Capacidade de comunicação Maturidade intelectual Sociabilidade Responsabilidade Aceitação do outro Altruísmo Capacidade de cooperação Sinceridade Honestidade Justiça
Qualidades Científicas	Ter conhecimentos de: Pedagogia Psicologia Didática
Qualidades Técnicas	Conduzir reuniões Organizar um dossier pedagógico

Qualidades/Atitudes	Características
Qualidades Pedagógicas	Autenticidade Aceitação Empatia
Atitudes	Coerência Respeito Confiança Otimismo Realismo Flexibilidade

Quadro 3 – Qualidades e atitudes de um diretor de turma (Marques, 2002 e de Coutinho, 1994).

Sabemos pois que a realidade é bem diferente e que a organização da escola atual por vezes impõe a escolha e a designação de diretores de turma com base em pressupostos legislativos.

No entanto, o Diretor de Turma deverá ser o professor que “atende aos aspetos do desenvolvimento, da maturação, da aprendizagem, da orientação da turma e de cada um dos seus alunos, proporcionando, através de uma educação integral, a sua formação como pessoa” (Coutinho, 1994, p.27). Segundo a mesma autora, o Diretor de Turma deverá orientar os alunos no processo de ensino e aprendizagem, trazendo ao de cima os seus valores, interesses e preocupações, trabalhando, para isso, em cooperação com todos aqueles que estão envolvidos no projeto educativo e na vida escolar dos alunos.

Favinha, Góis e Ferreira (2012, p.13) referem Favinha (2010) argumentando que o perfil do diretor de turma é o de um profissional de educação, que reconhece e seleciona informação pertinente, capaz de tomar decisões conscientes e coletivas bem como a de avaliar os seus resultados e modificá-los quando necessário, atuando como um verdadeiro mediador curricular e executa intensas tarefas pelo que advogamos que seja a face mais visível e marcante da escola dada a interface que estabelece entre esta, a família e a restante comunidade.

3.3 - Competências e Funções

Castro (1995), privilegiando este órgão de gestão intermédia e reclamando um maior reconhecimento e valorização formal e institucional, sublinha que, para além de proporcionar a coordenação horizontal entre os professores da turma, o desenvolvimento de processos de avaliação e dos processos disciplinares dos alunos, é o depositário da informação e documentação e ainda desempenha a função de “cumpridor e guardião de um extenso e pormenorizado corpus de regras” (p.13), que é suposto conhecer, cumprir e fazer cumprir.

Como havíamos mencionado na introdução, Marques (2002, p.16) refere que “o director de turma não se pode limitar à transmissão de informações e à gestão das faltas e dos problemas disciplinares dos alunos (...) devendo facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação das normas, valores e atitudes, intervir na construção do projeto curricular de turma e desenvolver o envolvimento parental na escola”.

Segundo Coutinho (1994, p.15), “O Director de Turma é, na escola, o elemento formalmente individualizador e integrador da educação”.

Zenhas (2006) afirma que ao Diretor de Turma são formalmente atribuídos dois tipos de competências: promover e maximizar a articulação entre os outros professores da turma, os alunos e encarregados de educação e a responsabilidade de promover a participação destes nas atividades desenvolvidas na turma.

Marques (2002) refere que a Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, agrupa as funções já definidas no Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, em três áreas: funções administrativas, funções pedagógicas e funções disciplinares. As funções definidas no Despacho 8/SERE/89 remetem para a relação entre alunos, professores e pais, cabendo ao Diretor de Turma a “promoção e integração escolar dos alunos, garantir aos professores a existência de meios e documentos de trabalho e informar os pais sobre o aproveitamento escolar dos alunos, assiduidade e participação nas atividades escolares” (p.16).

No quadro 4 é apresentada uma síntese das funções de um Diretor de Turma.

Funções	Descrição das funções
Funções Administrativas	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e conservar os processos individuais dos alunos; - Apresentar ao coordenador dos diretores de turma, em cada ano, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo; - Organizar o dossier de turma (ficha biográfica do aluno); - Verificar e registar a assiduidade dos alunos; - Preparar e coordenar as reuniões do conselho de turma; - Verificar pautas e fichas de registo dos alunos.
Funções Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Criar condições e elaborar estratégias para realizar atividades interdisciplinares; - Coordenar o processo de avaliação sumativa e formativa, garantindo o carácter globalizante e integrador; - Coordenar planos de recuperação; - Propor avaliação especializada; - Elaborar planos de estudo em caso de retenção; - Propor medidas de apoio educativo e respetiva avaliação.
Funções Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar ocorrências de insucesso indisciplinar.

Quadro 4 – Funções administrativas, pedagógicas e disciplinares dos Diretores de Turma (Marques, 2002).

O mesmo autor faz ainda alusão às funções deste líder intermédio relativamente aos outros professores, no que concerne aos pais e encarregados de educação e aos alunos. O Diretor de Turma situa-se numa posição de charneira, servindo de intermediário, para que o processo de ensino e aprendizagem decorram da melhor forma. Cabe ao Diretor de Turma ser o mediador entre os restantes elementos do Conselho de Turma e os alunos, é sua função manter os Encarregados de Educação informados sobre a vida escolar dos seus educandos e fomentar o seu envolvimento nos projetos da escola. Relativamente aos alunos, o Diretor de Turma é comparável a um mentor pois, conhecendo as suas individualidades irá ajudá-los a alcançar o sucesso educativo (conforme o quadro 5).

	Funções do diretor de turma
Professores/ Conselho de Turma	<ul style="list-style-type: none"> - Presidir às reuniões de conselho de turma; - Divulgar a informação necessária sobre os alunos (percurso escolar, ambiente familiar, ...) para a promoção do acompanhamento individualizado aos mesmos e tendo em vista o sucesso educativo; - Discutir e definir estratégias de ensino e aprendizagem tendo em conta as características da turma; - Recolher/fornecer informações sobre a assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; - Solicitar apoio para a realização do Plano de Turma.
Pais/ Encarregados de Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Informar os Encarregados de Educação das regras de funcionamento do Agrupamento, do Regulamento Interno, do Projeto Educativo e da legislação em vigor, do funcionamento das estruturas de apoio existentes na escola; - Fomentar o seu envolvimento na aplicação do projeto educativo da escola e promover a sua participação em ações de orientação e acompanhamento dos educandos; - Assegurar a sua participação nas medidas decorrentes do insucesso disciplinar e garantir a informação sobre os procedimentos avaliativos nos casos dos alunos com dificuldades; - Comunicar o dia e a hora de atendimento; - Fornecer aos pais, com regularidade, informações sobre a assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos e reunir periodicamente com os mesmos.
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os alunos individualmente para melhor compreender e acompanhar o seu desenvolvimento intelectual e sócio afetivo; - Identificar os alunos com dificuldades e que exigem um acompanhamento, bem como as suas necessidades, interesses e hábitos de trabalho; - Analisar com a turma o Regulamento Interno, bem como cooperar na sua implementação; - Incentivar a participação dos alunos nas atividades definidas no Plano Anual de Atividades.

Quadro 5 - Funções do Diretor de Turma relativamente aos diferentes atores do processo educativo (Marques, 2002).

Podemos referir que o Diretor de Turma tem uma função orientadora, relativamente aos seus alunos e aos restantes professores.

Marques (2002) refere ainda que esta função de orientação implica que este professor tenha alguns conhecimentos de psicologia e de sociologia. O mesmo autor divide a função orientadora em três tipos: vocacional, escolar e pessoal, que passamos a apresentar.

A orientação vocacional refere-se ao futuro profissional dos alunos. O Diretor de Turma, juntamente com os serviços de psicologia e orientação das escolas poderão, através do conhecimento das características, necessidades e aspirações dos alunos, ajudar os mesmos a encontrarem a sua vocação.

A orientação escolar refere-se ao apoio que o Diretor de Turma pode dar para que um aluno atinja o seu sucesso educativo, ajudando-o a encarar favoravelmente o estudo e a escola e inculcando-lhe hábitos e métodos de estudo e trabalho.

A orientação profissional está relacionada com a colaboração para que os alunos desenvolvam relações interpessoais saudáveis, visando também a sua boa integração na turma, proporcionando a construção de um indivíduo com uma personalidade equilibrada.

Coutinho (1994) fala-nos de uma orientação educativa no geral. A autora considera que “a orientação é uma das atividades educativas que, no atual contexto escolar, adquiriu uma importância fundamental” (p.15), fazendo parte integrante do processo educativo e formativo do aluno, ajudando o mesmo a maturar a sua personalidade e a desenvolver as suas potencialidades para ter um papel ativo na sociedade. Neste sentido, na opinião desta autora, o Diretor de Turma exerce uma orientação ativa e dinâmica relativamente aos alunos e uma orientação interdisciplinar, uma vez que é considerado o “eixo em torno do qual gira a relação educativa” (Marques, 2002, p.15).

Coutinho (1994) considera ainda que a ação educativa pressupõe que o orientador se vá progressivamente retirando, pois desta forma “o Diretor de Turma respeitará a originalidade do aluno e procurará tornar-se prescindível, por forma a que o aluno, no futuro, seja capaz de se auto-orientar” (p.18).

Marques (2002, p.20) conclui que há uma ligação entre o ensino, orientação e avaliação, formando um processo circular que transforma a avaliação em orientação e o Diretor de Turma no coordenador da orientação e avaliação. Por isso refere que “o objetivo desse processo circular não é apenas melhorar o rendimento escolar do aluno, mas também levar o aluno a conhecer-se a si mesmo e conhecer a comunidade envolvente, a desenvolver uma escala de valores, a formar atitudes e hábitos e a desenvolver um projeto de vida” (p.20).

O Diretor de Turma pode ainda desempenhar a função de mediador, com vista a uma gestão melhorada dos conflitos, à sensibilização sobre a importância da escola, o que se pode traduzir numa redução do absentismo e numa promoção do sucesso educativo. Favinha (2012) é de opinião que o Diretor de Turma poderá desempenhar o papel de dinamizador de estratégias de mediação, enquanto líder intermédio, uma vez que estabelece relações com os alunos, com o Conselho de Turma, com a Direção Executiva e com os Encarregados de Educação. Sendo a escola um palco de diversas culturas, vivências, formas de estar e valores tão diferentes, é um lugar onde poderão surgir conflitos de várias ordens, entre os diferentes atores do contexto escolar. Morgado e Oliveira (2009, p.43) referem que “o conflito é tomado como uma dimensão natural e inevitável da existência humana que, se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal”.

Favinha (2012, p.2) escreve ainda que “a mediação apresenta-se como um ritual feito de interações, permitindo colocar o problema no seu contexto e analisar as suas causas profundas, favorecendo a mobilização de soluções alternativas”. Também para Morgado e Oliveira (2009, p.48), “a mediação, enquanto meio construtivo de resolução de conflitos oferece e proporciona aos envolvidos no conflito, um espaço ideal para desenvolver, quer naqueles que desempenham o papel de mediadores, quer naqueles que como mediados trabalham em conjunto para a resolução do seu problema, a capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente perceção da realidade”. O Diretor de Turma poderá ser o terceiro interveniente, com uma atuação pautada pela neutralidade e abstração de tudo o que poderá saber previamente em relação aos alunos, conferindo ao processo um caráter pedagógico, uma vez que os intervenientes mantêm a sua capacidade de atuação e aprendizagem, com vista à obtenção de um acordo. O Diretor de Turma poderá, assim,

assumir esta função de mediação, mais uma vez, pela posição central que ocupa na escola.

Não podemos deixar de abordar ainda a função do Diretor de Turma enquanto gestor do currículo. Esta função do Diretor de Turma só faz sentido a partir do ano de 2001. Neste mesmo ano, e no contexto da reorganização curricular para o ensino básico, é publicado o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. No preâmbulo deste Decreto, faz-se referência à necessidade de

ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular (...) as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Neste contexto, as escolas são convidadas a fazer uma gestão flexível do currículo através da elaboração e implementação de projetos, sendo eles o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Turma.

Estes projetos têm o seu enquadramento legal no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (que acabamos de citar), retificado pela Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro e alterado pelos Decretos-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, 396/2007, de 31 de dezembro, 3/2008, de 7 de Janeiro, e 18/2011, de 2 de fevereiro, que serviram de base à organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Dá autonomia às escolas para, dentro da lei, procederem à flexibilização da organização dos tempos letivos, determina o término da área de projeto e reorganiza os desenhos curriculares dos segundo e terceiro ciclos. Refere o projeto curricular de escola como forma de adequação do referido currículo nacional ao contexto de cada Escola / Agrupamento, proporcionando aos alunos “actividades de enriquecimento do currículo, de frequência

facultativa e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e da dimensão europeia na educação”.

Para Roldão (1999), gestão curricular é “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (p.25).

Nesta situação, o Diretor de Turma pode ter um papel indispensável na gestão curricular. De acordo com Roldão (1995), a gestão curricular está relacionada com todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias relativamente à forma como se implementa e organiza um currículo proposto numa instituição escolar. Incluem-se nestes processos, por exemplo, a definição de objetivos e conteúdos prioritários e respetiva sequência, a determinação do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência da temática a adotar, os métodos que se devem privilegiar, os projetos certos a desenvolver e as formas de integração interdisciplinar que se devem promover.

Favinha, Góis e Ferreira (2012), baseados em Pacheco e Pereira (2011) e em Zenhas (2006), referem que o currículo “é o elo de ligação geracional que estabelece pontes entre o passado e o futuro, pelo que o diretor de turma atua como charneira entre a atuação dos alunos, professores e famílias quando (re) constroem o currículo perante a realidade que encontra”(p.8).

Roldão (1995) considera que as competências do Diretor de Turma na gestão curricular relacionam-se com a gestão do currículo do grupo turma, com o desenvolvimento curricular e com a relação funcional entre os docentes que coordena.

Favinha, Góis e Ferreira (2012) consideram o papel do Diretor de Turma essencial enquanto coordenador de uma equipa de trabalho, uma vez que, ao dirigir os Conselhos de Turma, contribui para “identificar, caracterizar as situações problemáticas da turma e resolver os problemas detetados e proceder à (re) organização da filosofia de trabalho adequando-o ao contexto real da turma” (p.10).

O Diretor de Turma é responsável, dessa forma, pela coordenação das atividades do Conselho de Turma e pelo Projeto Curricular de Turma. Este documento deve ser fruto de um trabalho coletivo, envolvendo todos os elementos do Conselho de Turma, a

fim de corresponder às necessidades dos alunos e de ser um documento orientador. O Diretor de Turma deve afiançar a coordenação entre os docentes que compõem o Conselho de Turma e a articulação com os outros intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, que são os alunos e os Encarregados de Educação. A transversalidade e a inter-relação entre as diversas áreas constituem uma meta muito importante e um alvo a atingir, de modo a que as aprendizagens se integrem num todo uniforme e não pareçam segmentos curriculares separados que nada têm a ver uns com os outros.

Podemos dizer que o Diretor de Turma deverá ser o coordenador da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Curricular da Turma, tendo em atenção todos os intervenientes e mediando as relações interpessoais e as curriculares. Este projeto curricular de turma só se poderá considerar finalizado no término do ano letivo, uma vez que, ao longo do ano, se vão fazendo ajustamentos tendo por base o aproveitamento e a aquisição das competências necessárias ao desenvolvimento dos alunos. O papel do Diretor de Turma é fundamental para, depois de explanar a situação social, económica e cultural dos elementos da turma, definir as preferências curriculares para o grupo e para o estabelecimento de um perfil de competências, atitudes e valores a promover. Considera-se, também, um documento de trabalho ótimo como ponto de partida no início dos anos letivos. Nos primeiros conselhos de turma, o Diretor de Turma deverá apresentar o documento elaborado no ano transato, para que todos os docentes tenham o melhor conhecimento prévio possível da turma, principalmente os que não conhecem os alunos. Este projeto é como que uma diagnose dos pontos fortes e fracos do grupo-turma, para que o professor possa delinear estratégias de atuação tanto curriculares como disciplinares, para que os alunos alcancem o sucesso educativo.

O Diretor de Turma, ao desempenhar o papel de gestor e líder intermédio na escola, pela sua posição estratégica na ligação entre os principais atores educativos, assume um lugar central no inter-relacionamento entre os diferentes agentes educativos na comunidade. O exercício do cargo exige competências de gestão, de coordenação, de comunicação, de relacionamento interpessoal e de liderança, entre outras.

As suas ações são o testemunho da sua dinamização e do seu trabalho na escola e na comunidade educativa, nomeadamente de acompanhamento e orientação do percurso

escolar dos alunos e de funcionamento equilibrado da turma e as ligações que estabelece entre alunos, professores, escola, família e comunidade.

3.3 – O desempenho do cargo

O tema deste relatório reflexivo prende-se com o facto de, um dos momentos mais marcantes na nossa carreira profissional ter sido o desempenho do cargo de Diretor de Turma. Não menosprezando os restantes cargos existentes nas nossas escolas, este cargo pedagógico revela-se de extrema importância, uma vez que estabelece a ponte entre a escola, os alunos e os encarregados de educação.

Citando Zenhas (2006, s.p.), “ser diretor de turma é um cargo muito importante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e da turma e no estabelecimento de colaboração entre a escola e a família. É um cargo que exige competências de gestão, de coordenação, de comunicação, de relacionamento interpessoal, entre outras”.

No primeiro ano de docência, logo a seguir ao ano do estágio pedagógico, foi-nos atribuído o cargo de direção de duas turmas. Ressalvamos desde já a ideia de que não houve forma de, o então Conselho Executivo, ter detetado em nós competências para exercer tal cargo. Como referimos no presente capítulo, a Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro traça um perfil desejável para um Diretor de Turma, que deverá ser um docente com algumas qualidades, como sejam, a capacidade de relacionamento e espírito dinamizador, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade e capacidade de resolução de problemas. E neste caso específico confessamos que, apesar da preparação pedagógica e científica adquirida na licenciatura, estas capacidades tiveram que ir sendo adquiridas ao longo do ano letivo, mediante os desafios que nos iam trazendo o desempenho deste cargo, atuando com base no senso comum.

Logo nesse ano deparamo-nos com toda a burocracia e envolvimento que esse cargo exige e, com o apoio dos colegas mais experientes, lá fomos desempenhando as funções da forma mais profissional possível. Salientamos a extrema importância do

cargo do coordenador dos Diretores de Turma que, especialmente nesse ano, tanto nos ajudou na integração e no desempenho do cargo.

Passados alguns anos (2006/2007), foi-nos atribuída uma direção de turma de Cursos de Educação e Formação – Técnicos de Comércio. O cargo, por si só já acarreta inúmeros desafios. Mas o facto de ser uma turma de Cursos de Educação e Formação, mais desafiante se tornou. Muita legislação da área teve que ser analisada para se agir dentro das conformidades e pressupostos legais.

Mas o maior desafio ainda estava para vir. Ficando novamente colocados nessa escola nos dois anos letivos subsequentes, foi-nos atribuído o cargo de Diretor de Turma novamente de um Curso de Educação e Formação, mas desta vez da área da carpintaria. Ali estávamos nós a “liderar” uma turma de catorze elementos masculinos que não se identificavam com a escola e tinham interesses muito divergentes dos escolares. No entanto, podemos admitir que nesta fase da carreira, havíamos já adquirido um rol de competências que nos permitiram lidar com a situação da melhor forma possível.

Passados todos estes anos e após reflexão teoricamente fundamentada podemos referir que, globalmente, cumprimos as diversas tarefas inerentes ao cargo em questão, de uma forma mais consciente e competente à medida que fomos ganhando a experiência do tempo de serviço.

No desempenho das funções inerentes ao cargo foi assegurada a articulação entre os professores, alunos, pais e encarregados de educação, promovendo a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre todos. Tentamos manter um bom relacionamento com os alunos, e procuramos desde sempre, facilitar a sua integração na vida escolar e, simultaneamente, através de diálogos frequentes, apercebermo-nos dos seus interesses e necessidades, pois só assim os poderíamos ajudar. Sempre que consideramos oportuno, tentámos estimulá-los para uma melhoria das suas atitudes para com os seus colegas, professores e funcionários e, ainda para a preservação do próprio espaço escolar.

Consideramos ter contribuído de uma forma eficaz para o sucesso educativo dos alunos, colaborando no seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social e no estabelecimento de boas relações entre os diferentes intervenientes no processo

educativo, através da função de mediação, com vista a uma gestão melhorada dos conflitos.

No entanto, podemos admitir que as dificuldades no desempenho ótimo das funções de Diretor de Turma são muitas e por vezes difíceis de ultrapassar. Marques (2002) reúne essas dificuldades em dois grupos: dificuldades de ordem pessoal e dificuldades de ordem institucional. As dificuldades de ordem pessoal passam pela falta de formação pedagógica e específica, a pouca aptidão para o papel de orientador de um grupo turma e ainda a falta de motivação. As dificuldades de ordem institucional prendem-se com o excesso de burocracia e com o facto de a legislação ser pouco clara em determinados assuntos, turmas com um grande número de alunos, o escasso número de horas que é atribuído para o desempenho deste cargo, entre outros. Marques (2002) refere ainda que, uma das grandes dificuldades é o relacionamento com os Encarregados de Educação, que muitas vezes se “descartam” do seu papel efetivo, passando todas as responsabilidades da vida dos seus educandos para a Escola e, em particular, para o Diretor de Turma.

Concordamos com o autor em todas as dificuldades por ele elencadas, destacando em especial o relacionamento com os Encarregados de Educação. Na generalidade, os Encarregados de Educação dos alunos que revelam mais dificuldades ao nível das aprendizagens, integração, assiduidade e comportamento, são aqueles que menos contacto têm com a escola e são os mais difíceis de consciencializar para o facto de que a instituição e a família têm o dever de trabalhar em conjunto em prol do sucesso educativo dos alunos e para a sua formação como pessoas.

Por isso reiteramos a opinião de Marques (2002) quando refere que os Diretores de Turma deveriam ter “formação específica em quatro grandes núcleos temáticos: conhecimentos gerais de pedagogia; conhecimentos gerais de psicologia; conhecimentos específicos de didática; conhecimentos específicos de orientação” (p.25).

Podemos conclusivamente referir que, o Diretor de Turma é um educador e um professor com múltiplas valências, um gestor e líder de relacionamentos cruzados, uma vez que apoia, acompanha e coordena os processos de ensino e aprendizagem, sendo um dos lados de “um quadrado formado pelos alunos, pais e outros professores da turma”

(Marques, 2002, p.21), tendo para com estes lados do quadrado responsabilidades e funções específicas.

Capítulo 4 – Treze anos de docência

Neste capítulo faremos uma identificação e descrição das etapas da nossa vida profissional. Consideramos pertinente a inclusão deste capítulo no relatório, uma vez que é feita uma breve síntese do nosso percurso profissional, do qual resultou a motivação para a realização deste trabalho e o aprofundamento sobre temas ligados às Ciências da Educação. Em anexo apresentamos uma informação detalhada do nosso percurso profissional.

A licenciatura em Geografia, ramo de formação educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, concluída em junho do ano de 2000, fez-nos enveredar pela tarefa da lecionação em várias escolas, com alunos diferentes, com estilos de liderança diferentes, em contextos sociais e económicos diferentes que, claramente, deixaram marcas distintas no nosso percurso profissional.

Na preparação para a redação do presente capítulo, dedicamo-nos à revisão da literatura sobre as etapas da carreira docente, esperando fazer algum paralelismo entre as fases pelas quais passamos, pela que estamos a passar e por aquelas que já foram defendidas por alguns estudiosos da matéria. Baseamo-nos em alguns autores, entre eles António Nóvoa, Michael Huberman, José Alberto Gonçalves, para tentar balizar temporalmente a nossa carreira docente.

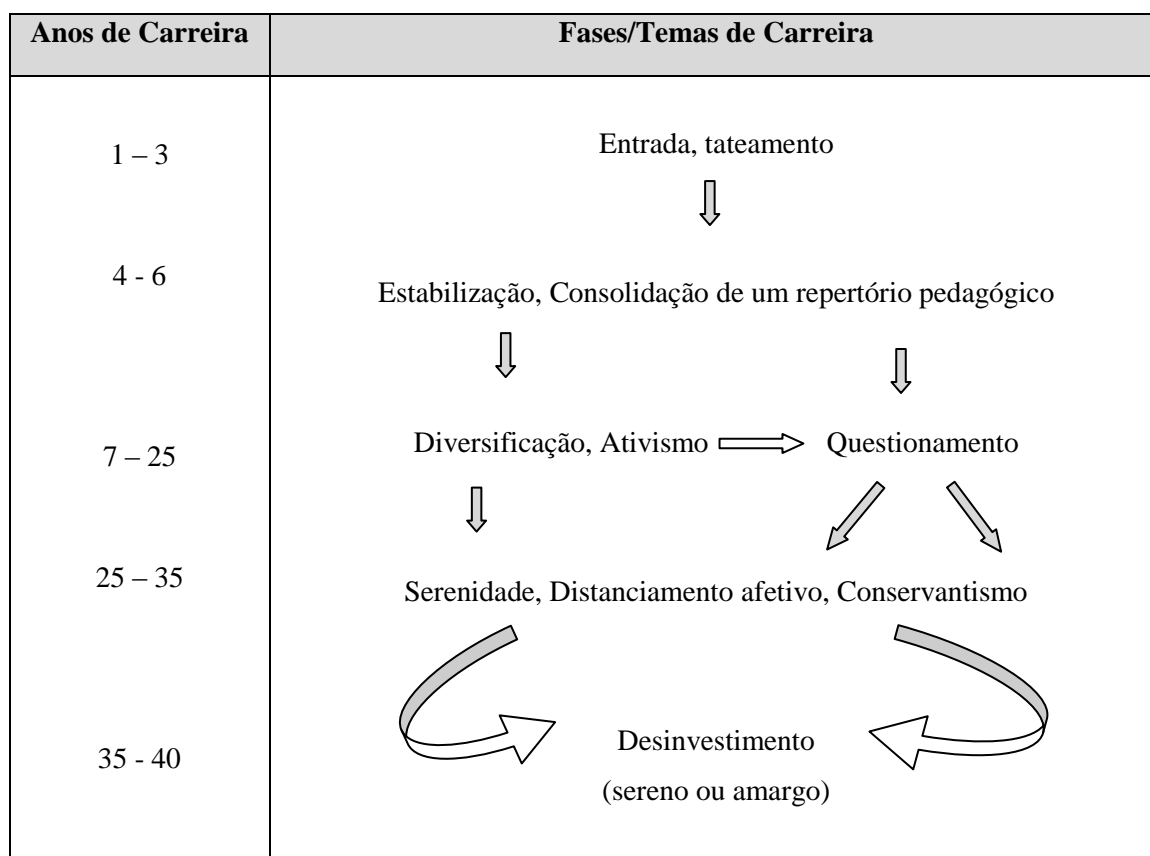
Foi na década de 70 que começaram a eclodir os estudos sobre a carreira docente e os fatores determinantes de tais percursos. Até então, tais estudos tinham-se apenas baseado no período de formação inicial e no início da carreira dos professores (Nóvoa, 1992).

Huberman (1992) refere que “o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos” (p.38), alertando ainda para o facto de, ao analisarmos o conceito de carreira estamos a “estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (p.38).

Refletindo sobre estas palavras de Huberman damos-nos conta que a nossa carreira docente, até ao momento, foi de facto muito influenciada pelas escolas onde

lecionamos, pelos meios onde elas estão inseridas e, acreditamos profundamente, que exercemos alguma influência sobre essas escolas. Relembramos o “valor acrescentado” já mencionado por Azevedo (2011) que acreditamos que cada escola nos trouxe, que deixamos em cada escola, o que aprendemos com os diferentes cargos que fomos desempenhando, as marcas que deixamos em cada um dos nossos alunos e que eles nos foram deixando.

Huberman (1992) divide as fases da carreira em cinco, e interpreta-as segundo algumas atitudes e formas de estar na profissão. Na generalidade, existe uma linha única até à fase da estabilização, a partir da qual se podem verificar várias ramificações, concluindo também com uma linha única, como se pode ver no quadro 5.



Quadro 6 - Esquema de um percurso temático na carreira docente, segundo Huberman (1992).

Tendo em conta estes estudos, podemos situar-nos na fase da Diversificação, Ativismo e Questionamento. Segundo Huberman (1992), na fase da Diversificação, os professores lançam-se numa série de experiências pessoais, diversificando o modo de

atuar em sala de aula, sentindo-se mais motivados para o desempenho de outros papéis que não sejam apenas o da lecionação. É facto que, ao sentirmo-nos muito mais familiarizados com os conteúdos presentes nos currículos, podemos diversificar estratégias a implementar em sala de aula. Algo muito importante na atualidade é saber, também, como lidar com a indisciplina. Aliás, consideramos que é um ponto fundamental porque, um professor com uma turma disciplinada, participativa e interessada, vai sentir mais prazer pela tarefa que está a desempenhar e mais à vontade para diversificar estratégias de lecionação. Já relativamente à motivação para o desempenho de outros papéis e cargos, supomos que existam mais variáveis situacionais que evocam esses eventuais desempenhos de cargos de liderança. Julgamos que, e de acordo com Gonçalves (2009), o desempenho de outros papéis e cargos está muito relacionado com o professor “pessoa”. Claramente, qualquer professor deverá ter competência para desempenhar qualquer papel inerente ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, uns estarão mais aptos e predispostos para tais situações do que outros. Por isso, somos de opinião que, nesta fase da carreira, nem todos procuram desempenhar cargos para além da lecionação.

No entanto e, face ao clima de descrença da escola pública em que vivemos, quando entramos numa escola temos a sensação que a fase em que todos vivem é comumente semelhante, sejam docentes mais experientes ou menos experientes. Huberman (1992, p. 42) quase que faz um premonição dos tempos atuais, quando cita Hamon e Rotman (1984) referindo que os professores

fazem o seu trabalhinho, nem mais nem menos, o que lhes é pedido, à justa, sendo ajudados pela precisão das normas, das prescrições sobre a utilização do tempo, dos programas. A rigidez dos textos e dos regulamentos serve-lhes para fixar em termos escritos, os limites da assiduidade ... o fogo sagrado vai-se extinguindo docemente ... num estado de cinismo não pressentido, de anquilosamento benfazejo ... no cumprimento de um contrato que se vai desfigurando.

A verdade é que não podemos afirmar que todos os professores vivem neste clima de passividade. Felizmente (principalmente para os alunos) ainda há muitos professores com vontade de trabalhar, de inovar, de fazer projetos novos, de ajudar os alunos a encontrarem um rumo certo para o seu futuro por vezes incerto.

Relativamente às etapas da carreira docente, Gonçalves (2009) refere que “a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação” (p.23). Para o mesmo autor, baseando-se em Hargreaves e Fullan (1992), o professor, enquanto profissional, está em constante estruturação, tanto profissional, como pessoalmente, não se podendo dissociar as competências e conhecimentos que se vão adquirindo ao longo da sua carreira do seu próprio “eu”.

Desta forma, “a maneira de ser professor varia, pois, ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percepciona as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral” (Gonçalves, 2009, p.24). O quadro que se segue é sumariamente demonstrativo das etapas e traços dominantes ao longo da carreira profissional dos docentes.

Anos de experiência	Etapas/Traços Dominantes
1 – 4	O “Início” Choque real, descoberta
5 - 7	Estabilidade Segurança, entusiasmo, maturidade
8 – 14	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> Divergência (+) Empenhamento e Entusiasmo </div> <div style="text-align: center;"> Divergência (-) Descrença e Rotina </div> </div>
15 – 22	Serenidade Reflexão, Satisfação pessoal
≥ 23	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="text-align: center;"> Renovação do “Interesse” Renovação do entusiasmo </div> <div style="text-align: center;"> Desencanto Desinvestimento e saturação </div> </div>

Quadro 7 - Etapas de carreira ou “itinerário tipo” (Gonçalves, 2009).

Gonçalves (2009) aponta diversas características para as diferentes fases de carreira. Segundo o autor, a fase do “Início” traz a alegria da descoberta, do encontro com um mundo novo, com a vontade de trabalhar sem saber os obstáculos que poderá encontrar. No entanto, traz o choque da realidade, uma vez que os docentes, nesta fase da carreira, ainda não estão preparados para lidar com as mais diversas situações com que se vão deparando nem estão familiarizados com os conteúdos. Na fase da “Estabilidade”, Gonçalves dá ênfase ao entusiasmo vivido (depois de passado o choque inicial), uma vez que o docente já adquiriu confiança e segurança nas suas práticas e se afirma como um profissional. Porém, poderá ser uma fase onde surja o sentimento de estagnação e marasmo. Na fase da “Divergência”, o autor aponta como aspetos positivos o empenhamento, o interesse pela prática pedagógica e pelo desejo de experimentar novos projetos, práticas e cargos. Aponta ainda o facto de se poder entrar numa rotina, manifestando-se desinteresse e desmotivação pelo seu trabalho. Poderá surgir até uma fase de contestação, consequência daquilo a que Huberman apelida de “conservantismo”. Com a “Serenidade” chega o sentimento de dever cumprido, de reflexão e de ponderação, mas também, sentimentos de descrença, desencanto pelo sistema, desinvestimento nas suas práticas e até algum negativismo. Na última etapa, o autor refere a “Renovação de interesse”, quando o docente decide investir na sua carreira, tentando acompanhar as novas tendências referentes à sua área disciplinar e à sociedade em geral, referindo ainda o “Desencanto” quando se denota falta de entusiasmo e sentimento de frustração, almejando a aposentação, uma vez que a atividade docente se torna penosa.

Baseando-nos em Gonçalves (2009), podemos posicionar-nos na fase da “Divergência”, pois há já treze anos que iniciamos o nosso percurso docente. Sentimos no dia-a-dia empenho e interesse pela prática pedagógica e por tornar os alunos pessoas mais sábias. A rotina não é um sentimento que nos atinja mas, o facto de se ser docente contratado e de não se ser agregado a nenhuma escola de modo efetivo, é uma forma de passar por muitas experiências que não nos deixam cair na rotina. Mais uma vez, e como havíamos mencionado anteriormente, reconhecemos que não nos revemos na vontade de experimentar novos projetos, práticas e cargos.

Sentimos tristeza ao ver o que estão a fazer à escola pública deste país, ao ver a burocracia e a legislação ditarem regras desfasadas da realidade, apregoando uma melhoria da educação no país, mas melhoria não se vê nenhuma.

Beirante e Braga (2013, p.75) referem Cunha (1998) mencionando que aos professores resta uma “atividade maquinal, a rotina e a imitação servil, contrastando com a espantosa plasticidade que lhes é exigida no cumprimento dos desígnios políticos que se acumulam e diferenciam constantemente”.

Para chegar a esta fase da Diversificação, Ativismo e Questionamento (segundo Huberman) e de Divergência (segundo Gonçalves) tivemos que passar pelas fases/etapas intermédias. Houve momentos bons e momentos críticos, como em todas as carreiras, mas chegamos agora à conclusão que todos eles nos fizeram crescer pessoalmente e profissionalmente.

Logo no ano seguinte ao estágio pedagógico (2001 – 2002) ficamos colocados nos então “Mini-Concursos”, trabalhando numa fase de adaptação ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, referente à reorganização e gestão curricular. Apesar da nossa parca experiência profissional no ensino, foram-nos atribuídas quatro turmas de sétimo ano e três de nono ano, duas direções de turma, uma de sétimo ano e outra de nono ano. Neste ano, e fruto dessa reorganização e gestão curricular, as aulas passaram a ser de quarenta e cinco minutos, havendo então áreas disciplinares não curriculares de Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Cidadania. Olhamos agora para trás e apercebo-nos o quão corajosos fomos. Aliás, o quão corajosos são todos os docentes que encaram alunos novos e que têm uma imensa responsabilidade para com a sua formação. Se tudo era novo para a organização da escola, mais era para nós, que nunca nos tínhamos visto sozinhos a planear e a organizar conteúdos, a delinear estratégias diferentes para cada turma e ser responsáveis por tantos alunos.

Nesta fase do relatório optamos por focar alguns pontos essenciais que marcaram a nossa carreira profissional e que foram construindo estes treze anos de docência.

Começamos por referir que lecionamos em diferentes escolas, tendo por isso trabalhado em ambientes e modos de organização diferentes. Foram dez escolas, sete em meio mais rural e três em meio mais urbano, o que faz muita diferença, uma vez que nos deparamos com expectativas e formas de estar na vida distintas. O contexto social e

económico do meio onde se inseriam as escolas foi também diferente. Mas a maioria localizava-se em meios cultural, económica e socialmente desfavorecidos, onde faltavam expectativas futuras e ambição. Apesar de muitos estudos referirem que o meio social não condiciona o aproveitamento (Lima, 2008), a verdade é que a nossa experiência, na maioria das vezes, revelou o contrário. Para alunos que cresceram em ambientes pouco estimulantes, a maior parte das vezes, a escola não se afigura interessante, havendo interesses divergentes dos escolares e não tendo grandes expectativas para o futuro. Também é verdade que, em alguns locais, a escola é a única entidade que lhes proporciona (e tem obrigação) experiências e vivências novas, enriquecedoras e estimulantes para a vida. No entanto, e muitas vezes fruto do espezinhamento mediático que são alvo a classe docente e a escola em geral, muitas famílias, encarregados de educação e alunos em particular, já não demonstram respeito pela instituição escola, verificando-se um desvanecer de valores que, infelizmente, se reflete nas suas atuações futuras como cidadãos. Temos que concordar com Azevedo (2011) quando refere que vivemos num clima de “facilitismo e festa” (p.65) com o qual, se continuarmos por este caminho, não vamos conseguir o nosso objetivo primordial que é o de formar jovens competentes e conscientes para a sociedade do futuro.

Também reconhecemos que, até os estilos de liderança, principalmente dos Diretores das escolas por onde passamos, se revelaram diferentes. Consideramos que, na generalidade, as lideranças de topo eram bastante democráticas pois na maioria das escolas as decisões eram debatidas e decididas democraticamente pelo conjunto de professores, sempre supervisionado pelas lideranças de topo, eram realizadas reuniões gerais/debates para se auscultarem opiniões, havia divisão de tarefas e cabia a cada docente escolher algum projeto para concretizar. Como é óbvio, há situações em que não há lugar para a democraticidade, como o caso da nomeação para um determinado cargo (Direção de Turma, por exemplo) que tem que ser aceite pelo docente. Há também que ter em conta que toda esta liderança democrática é muito relativa, pois está assente em pressupostos gerais, decretados pelas amarras do estado centralista e do seu “Diário da República” (Azevedo, 2011). No entanto, tivemos uma experiência em que, o então Presidente do Conselho Executivo, tinha um estilo de liderança mais autocrático, uma vez que o próprio fixava as diretrizes a seguir, sem qualquer participação do grupo, determinando os meios necessários para a execução das tarefas,

atribuía a cada um a sua tarefa específica e era até dominador. Podemos, no entanto, reconhecer que esse líder também se enquadrava no perfil da liderança carismática. A verdade é que não podemos afirmar qual será o perfil ótimo para um líder de topo transmitir confiança nas decisões tomadas, pois em ambas as situações referidas havia coisas que corriam bem e outras menos bem. Somos da opinião que deveria haver uma conjugação entre a Inteligência Emocional e a Liderança Transformacional, uma vez que líderes emocionalmente inteligentes estão capacitados para exercer efeitos transformacionais nos seus colaboradores e, no caso específico das escolas, os Diretores deverão agir em conformidade com os docentes que têm à sua disponibilidade para trabalhar. É totalmente diferente liderar um corpo docente mais jovem e dinâmico e um corpo docente já na etapa final de carreira.

Consideramos pertinente uma reflexão de Santos Guerra (2002), em que o mesmo refere que

um corpo docente constituído por profissionais devidamente formados, motivados, entusiasmados, desejosos de realizar um trabalho partilhado é fácil de coordenar e de conduzir a um trabalho cooperativo enriquecedor. Se é evidente que alguns directores destruíram as melhores ilusões de profissionais que pretendiam transformar a escola através de empenho e de entusiasmo, não é menos evidente que muitos professores incompetentes e desmotivados conseguiram destruir as ilusões de directores bem intencionados e generosos (p.163).

O ânimo dos colegas docentes também se foi alterando e esmorecendo ao longo dos anos. Existia uma sã convivência nas escolas, que foi alterada pela sucessiva alteração de legislação, avaliação do desempenho docente, carga burocrática e aumento das horas presenciais na escola, sem ter lugar para trabalhar. No entanto, sempre se foi notando a presença de alguns colegas novos, especialmente inovadores, com vontade de trabalhar. Sem modéstia gostamos de nos inserir neste grupo. Estamos numa fase em que, com treze anos de docência, começamos a fazer parte do grupo dos professores com menos tempo de serviço nas escolas por onde vamos lecionando. Os cortes na educação têm sido tantos que já não há lugar para estagiários e para professores em início de carreira. Gostamos de nos inserir neste grupo de “colegas novos” porque, apesar de tudo, gostamos do nosso trabalho, damos muito valor ao trabalho dos

docentes e à educação em geral. Atualmente, o corpo docente da maioria das escolas tem sucessivos anos de serviço e estão desmotivados, faltando muitas vezes aquela dinâmica instituída pelos professores mais novos.

Um dos momentos críticos que podemos destacar da nossa carreira foi o desenrolar de todo o processo da avaliação do desempenho docente. E podemos falar na posição de avaliados e de avaliadores. Com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, em consonância com o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, o qual procedeu à alteração do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, viu-se consagrado “um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva” (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, preâmbulo). Esta diferenciação afigurou-se desde logo desastrosa quando se soube que iriam ser atribuídas cotas para as menções de Muito Bom e Excelente, e que iriam haver professores na qualidade de Titulares. Acreditamos que a ideia central desta alteração legislativa foi feita com a melhor das intenções, no que diz respeito a melhorar a qualidade da educação diretamente ligada ao profissionalismo docente. Baseia-se na organização de um sistema em função de uma escola mais reflexiva e aprendente, uma vez que tem por base a diagnose das dificuldades existentes e resolução dos problemas. O problema é que, toda a orgânica da Avaliação do Desempenho Docente, a nosso ver, apenas trouxe graves problemas pessoais, profissionais e burocráticos à escola. E trouxe mais frustração, mais desânimo e mais desencanto. Vejamos o nosso caso: já obtivemos menções de Bom e Muito Bom, conforme solicitada observação de aulas ou não. Mas neste momento e, como somos professores em regime de contrato, não podemos requerer a observação de aulas que nos dariam acesso à menção de Excelente. Então, só por pelo facto de ser professor contratado não se pode ser professor de excelência? Desmotivante... No entanto, já passamos pela experiência de avaliador! Deveríamos estar centrados na qualidade das práticas docentes e na melhoria da qualidade da educação e do ensino. No entanto, as nossas avaliadas, professoras contratadas como nós, nem requereram processo de observação de aulas e, por isso, a sua avaliação foi feita através da análise da reflexão crítica ou relatório de autoavaliação realizado no final do ano letivo. Não gostamos de estar no lugar de avaliador porque não tínhamos

formação e competência para desempenhar tal papel. Como referiram Rodrigues e Peralta (2008), “se bem que educar e avaliar sejam processos inerentes ao viver social humano, não se nasce professor, muito menos avaliador” (p. 17).

Queremos também referir neste relatório reflexivo que houve anos em que lecionamos em mais que uma escola, exigindo um esforço extra a todos os níveis. Tendo em conta que a escola atual vive de papéis para tudo e de reuniões para mais alguma coisa, foram anos complicados para articular a vida profissional e pessoal. Por isso, reiteramos que ainda não estamos na fase da rotina. As escolas são muito diferentes umas das outras, e aprendemos coisas diferentes em todas elas! Também tivemos experiência do ensino particular e, de facto, sente-se mais o espírito da escola como uma organização empresarial do que propriamente nas escolas públicas.

Ao longo destes anos tivemos sempre muitas turmas porque, na nossa área de formação, para se ter horário de trabalho completo e porque a carga horária atribuída à Geografia é escassa, é necessário ter muitas turmas, muitos níveis, o que acarreta, claramente, um acréscimo de trabalho. Lecionamos disciplinas diferentes daquela para que tivemos formação superior. Lecionamos a disciplina de História e, à medida que os cursos de educação e formação e os cursos profissionais do ensino secundário foram proliferando, acabamos por lecionar mais disciplinas, umas da nossa área, outras não, exigindo mais trabalho e investigação. Sim, porque apesar de tudo pautamos sempre o nosso percurso por um grande brio profissional.

Não queríamos deixar de referir nesta nossa reflexão os alunos com necessidades educativas especiais, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que fomos tendo ao longo dos anos. A verdade é que, todos os anos, as turmas que nos são atribuídas têm alunos com necessidades especiais, onde é necessária a elaboração de currículos adaptados ou condições especiais de avaliação. As problemáticas apresentadas pelos alunos foram e continuam a ser muito diversas e nem sempre houve competência adquirida para as compreender e saber lidar com elas. A verdade é que não temos formação para lidar com as particularidades desses alunos especiais. Em busca de uma escola inclusiva e porque a escola deve de facto ser para todos, temos a obrigação pessoal de procurar informação, organizar atividades da nossa área, adaptadas ao grau

de dificuldade apresentado pelo aluno, e ser reais agentes de efetiva inclusão destes alunos no contexto da turma e da escola. Baptista (2011, p.86) afirma que

na escola inclusiva, à grande diversidade e diferença entre os alunos tem que corresponder uma grande flexibilidade curricular, quer no que diz respeito aos conteúdos de aprendizagem, quer aos métodos de ensino e de aprendizagem, quer aos materiais utilizados e modalidades de avaliação. Pessoas diferentes na sua língua, cultura capacidades, interesses, têm de encontrar na escola respostas adequadas às suas situações. O professor tem de ter uma grande receptividade para tomar decisões sobre cada uma das componentes curriculares e a necessária contextualização à realidade concreta dos alunos, o que pressupõe um conhecimento minucioso das suas características e necessidades.

Recordamos a “Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais” consequente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em junho de 1994, onde se pode ler que alunos com Necessidades Educativas Especiais

refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (UNESCO, 1994, p.6).

Continuando a reflexão sobre o nosso percurso profissional, sentimos que ao longo dos anos nos fomos atualizando nas mais diferentes áreas, por forma a melhorar o nosso desempenho profissional e para regozijo pessoal. Terminada a formação na área

educacional, pedimos reingresso na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e concluímos a licenciatura em Geografia, mas desta vez na área do Ordenamento do Território e Desenvolvimento. Frequentamos algumas formações na área das Tecnologias de Informação e Comunicação, área tão necessária para o bom desempenho nas tecnologias atuais. Frequentamos, também, uma ação sobre práticas de Avaliação de Desempenho Docente, mas que não foi das que mais mereceu a nossa simpatia e empenho, talvez por estarmos certos do que todo aquele tema iria trazer ao ambiente escolar e à vida de cada um dos professores. Nos últimos anos temo-nos dedicado muito ao tema do Empreendedorismo, por julgar ser um tema muito importante, tanto a nível pessoal como profissional. Durante dois anos de formação, fizemos com que os nossos alunos pensassem sobre tema, desenvolvessem atitudes mais empreendedoras e chegassem à conclusão que, sem força de vontade, empenho, resiliência e proatividade não conseguimos atingir os nossos objetivos. Trabalhamos com os alunos com muito afinho e temos a certeza que eles recolheram muitos ensinamentos e que serão melhores cidadãos. São ensinamentos importantíssimos para a formação da pessoa!

Por último, salientamos alguns dos cargos que fomos desempenhando, ao longo destes anos.

Além da docência, coordenamos um projeto de âmbito nacional que em tempos visava a sensibilização dos alunos para a salvaguarda da floresta, denominado de Projeto de Sensibilização e Educação Florestal da População Escolar (PROSEP). Foi um ano onde exercemos um cargo de liderança pois havia a necessidade de coordenar os clubes das escolas do distrito da Guarda que tinham aderido ao projeto. Agora vemos que não estávamos preparados para o cargo. Estávamos na fase apelidada por Huberman (1992) de “Entrada e Tateamento” e não tínhamos ainda experiência suficiente para desenvolver e coordenar mais que um clube a nível distrital. Desempenhamos o cargo de Coordenador de Departamento Curricular, cargo muito importante ao nível da liderança intermédia. A missão de um Coordenador de Departamento Curricular consiste em assegurar que o trabalho daquele grupo de docentes vá ao encontro dos propósitos gerais que orientam a vida da escola. Constitui um importante cargo de apoio às lideranças e gestão de topo, na implementação das políticas delineadas para a organização e pode, também, exercer uma liderança efetiva, participando, muitas vezes de forma decisiva, na definição dessas mesmas políticas em sede de Conselho

Pedagógico. A legislação relativa às estruturas de orientação educativa (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio e Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho), que define a criação de cargos de coordenação, as respetivas funções e até o tipo de formação que os docentes preferencialmente deverão possuir para as exercerem, prevê que a Coordenação dos Departamentos Curriculares seja “realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores” (artigo 5º do Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho). Ora, quando desempenhamos esta função não possuíamos formação para tal, como não a possuímos no momento atual. No entanto, sentir-nos-íamos mais capazes de o desempenhar agora do que naquela época. O facto de se ser o docente menos experiente do grupo de professores que se coordena, causou alguns constrangimentos. No entanto, desempenhamos o papel com o maior dos afincos e com a responsabilidade e profissionalismo que se devem esperar de alguém que desempenha esta função. Neste momento, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho define que um Coordenador de Departamento Curricular deverá ser um professor de carreira. Por isso, suspeitamos que, e face ao panorama nacional, tão cedo não exerceremos este cargo. Desempenhamos ainda o cargo de Avaliador de Desempenho Docente, mas a esse episódio da nossa carreira já nos referimos anteriormente.

Por último realçamos o cargo de Diretor de Turma, tema sobre o qual já nos debruçamos no terceiro capítulo deste relatório reflexivo. Exercemos o cargo de Diretor de Turma no ensino regular e nos cursos de educação e formação. Experiências distintas, em diferentes fases da nossa vida e carreira profissional, sempre com o objetivo presente de ajudar os nossos alunos a serem pessoas melhores. Se conseguimos, não se sabe, mas valeu a pena tentar...

Conclusão

Concluímos este trabalho com a sensação de tarefa cumprida. Pensamos que, com esta reflexão, agora olhamos a educação de uma maneira diferente.

Olhamos a escola como uma organização, mas temos que ter sempre em conta a diferença entre esta e outro tipo de organização, porque se trata de uma organização que forma pessoas para o futuro. MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen (2005, p.163) afirmam que “um dos objectivos do sistema educativo (...) é o de preparar os alunos para o mercado de trabalho” centrando-se “em competências gerais de aprender a aprender, na capacidade de continuar a adquirir e reformular o conhecimento”. Por isso, enquanto docentes temos que almejar uma escola de todos e para todos! O mesmos autores afirmam ainda que, a forma de se atingir os objetivos propostos para a educação são a *descentralização* do poder, delegando o poder de tomada de decisão “em níveis mais baixos do sistema educativo” (p.168), a *avaliação externa*, instituindo a necessidade de prestação de contas e a *auto avaliação*, tendo esta por finalidade estimular as escolas a partir dos seus próprios recursos, monitorizar os seus progressos e apresentar os resultados da sua evolução. Se dermos conta, estas reflexões vão ao encontro das ideias de escola autónoma, inclusiva, aprendente, reflexiva e em constante melhoria! E, a nosso ver, é assim que a escola deve ser. A propósito da descentralização do poder, enquanto professores temos que concordar com Beirante e Braga (2013, p.75), quando referem que “o sistema de ensino, que se quer participativo e democrático, é deste ponto de vista burocrático e opressivo”. A verdade é que a legislação dita as regras sem sequer ouvir aqueles que estão mais por dentro do assunto, aqueles que estão na escola todos os dias e que sabem o que de facto é a realidade.

Concordamos com Azevedo (2011) quando nos indica cinco ações importantes para promover na educação de hoje e que se refletirá na educação e na escola de amanhã. O autor refere o ensinar a pensar, o compromisso de se assumir a educação como um bem público, a focalização do ensino na melhoria da aprendizagem e do espírito crítico e ainda a garantia da equidade na educação. Assim teremos um ensino de qualidade.

Mas, o que seria do ensino sem professores? Não seria... até porque um conceito não se pode dissociar do outro! O professor não tem só a incumbência de ensinar. São-

lhe atribuídos outros papéis importantes para o funcionamento da instituição escola. Cargos de topo, cargos intermédios, todos eles necessariamente bem articulados para que se produza um ensino de qualidade. Os líderes de topo deverão tender a sua atuação, na nossa perspetiva, para um tipo de liderança mais *aberta*. Segundo Formosinho e Machado (2000, p.194), um líder “aberto” torna-se “menos manipulador”, suscita a participação, faz-se acessível e reserva-se um papel de apoio, de forma que obtém reações mais colaborativas, onde tem lugar a cordialidade, a amizade, a empatia e uma comunicação tendencialmente mais aberta”. Este líder “aberto” dever-se-á reger pelo princípio da *liderança participativa*, baseado na ideia de que os líderes devem levar os outros a assumirem, eles próprios, liderança, sejam eles equipas ou indivíduos, atribuindo-lhes um papel decisivo, reconhecendo assim a importância das lideranças intermédias, através da disseminação de práticas efetivas de liderança entre líderes ditos informais (Bryman, 1996, citado por Costa, 2000).

Concordamos com as palavras de Santos Guerra (2002), quando o mesmo refere que

entender a organização, conhecer os pontos-chave do seu funcionamento, a dinâmica dos conflitos, ajudará a modificar modelos de comportamento e rituais contraproducentes, a introduzir mudanças em busca de melhores condições de trabalho, a propiciar relações mais sãs e democráticas, a procurar uma maior coerência entre as pretensões gerais e a prática educativa quotidiana(p.42).

Posto isto e, como ao professor são reconhecidas diversas de competências, principalmente na escola da atualidade, Formosinho (2009, p.50) refere que

o professor de massas deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender.

Uma das competências atribuída aos docentes, desde largas décadas, é a Direção de Turma. Para muitos Encarregados de Educação, o Diretor de Turma é considerado o rosto da escola, pois desempenha a função de elo de ligação entre a instituição e a família. Pensamos que sendo um cargo de tamanha importância deveria ser mais

valorizado pelo sistema educativo, preparando os docentes para o desempenho desse papel e reconhecendo-lhes valor enquanto líderes intermédios. Muitas vezes o Diretor de Turma desempenha o seu papel com incerteza pessoal e profissional, pois não tem condições nem motivação para fazer algo que vá além dos pressupostos normativos. E um Diretor de Turma é mais que um mero inquisidor de regras cumpridas! Um Diretor de Turma é um educador e um professor com múltiplas valências, um gestor e líder de relacionamentos, acompanha e coordena os processos de ensino e aprendizagem, com um papel indispensável na gestão curricular, desempenhando ainda a função de mediador.

Concluímos com uma frase de *Antoine de Saint-Exupéry*, citada por Joaquim Azevedo (2011, p.128), na sua obra *Liberdade e Política Pública de Educação*, “Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Retrata bem aquilo que pensamos que deverá ser o ensino, a ligação professor-aluno, professor-professor e escola-aluno-professor por forma a se alcançar um ensino de eficácia e uma sociedade melhor.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Almeida, F. (1995). *Psicologia para gestores – comportamento de sucesso nas organizações*. Alfragide: Edições Macgraw.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. Costa, A. Mendes, A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Batista, J. (2011). *Introdução às ciências de educação: temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Braga, D., & Beirante, D. (2013). A distribuição de poder nas organizações educativas: o declínio do despotismo individual para o nascimento do espírito cooperativo (pp. 73-88), in *Revista Organizações e Trabalho*, nº 37-38. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/8568>. Consultado em 20 de novembro.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Castro, E. (1995). *O director de turma nas escolas Portuguesas – O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração – 4ª edição*. São Paulo: Makron Books.
- Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Mendes, A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp.15 – 33). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J., Mendes, A., & Sousa, L. (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na escola: Estudo de caso na TEIP de Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, M. (1994). *O papel do diretor de turma na escola actual*. Porto: Porto Editora.

Cunha, M. & Rego, A. (2003). *A essência da liderança*. Lisboa: Editora RH, Lda.

Cury, A. (2005). *O futuro da humanidade: a saga de Marco Polo*. Rio de Janeiro: Editora Sextante.

Dicionário de Língua Portuguesa. (2003-2013) Porto: Porto Editora. Disponível em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/organiza%C3%A7%C3%A3o>>. Consultado a 30 de março de 2013.

Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.

Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). *A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo*. Repositório Científico de a Universidade de Évora. Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8185/1/Artigo%20Revista%20Temas%20e%20Problemas.pdf>. Consultado a 10 de julho.

Favinha, M. (2012). *A mediação e a criação de novos contextos educativos*. Repositório Científico da Universidade de Évora Disponível em <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:dspace.uevora.pt:10174/8189>. Consultado a 10 de julho de 2013.

Formosinho, J., Machado, J., & Ferreira, F. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Lisboa: Edições Asa.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp.185-199) Aveiro: Universidade de Aveiro.

Goleman, D. (2002). *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Edições Gradiva.

Gonçalves, J. Alberto (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 23-36. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Consultado a 30 de setembro de 2013.

Huberman, M (1992). Tendência gerais do ciclo de vida dos professores. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de professores* (pp. 37-46). Porto: Porto Editora.

Huberman, M (1992). Tendência gerais do ciclo de vida dos professores. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de professores* (pp. 37-46). Porto: Porto Editora.

Huberman, M (1992). O ciclo de vida humana: estudos clássicos. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de professores* (pp. 47-51). Porto: Porto Editora.

Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (1992) *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1998)*. Braga: Instituto da Universidade do Minho

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2005). *A História de Serena: Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições Asa.

Marques, R. (2001). *O Diretor de Turma e a relação Educativa*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>. Consultado a 13 de julho.

Nóvoa, A. (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote

Nóvoa, A. & Ventura, A. (1999) *Para uma análise das instituições escolares*. Disponível em

em

http://debauru.edunet.sp.gov.br/pages_arquivos/not%C3%ADcias/ot_novembro/NovoaAvalia%C3%A7ao_Institucional.pdf. Consultado a 24 de maio de 2013.

Roldão, M. (1995). *O Diretor de Turma e a gestão curricular*. Instituto de Inovação Curricular. Disponível em <http://area.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge02/index.htm>. Consultado a 17 de julho de 2013.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: M.E./D.E.B. Disponível em http://eec.dgidec.min-edu.pt/documentos/publicacoes_gestao_curricular.pdf. Consultado a 17 de julho de 2013.

Rocha, C. (2000). Perspectivas Organizacionais sobre a Liderança Feminina em Contexto Educativo. In J. Costa, A. Mendes, A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 109-118). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rodrigues, A, & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da Avaliação do Desempenho dos Professores*. Ministério da Educação e Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação. Lisboa. Disponível em http://renatocosta4.com.sapo.pt/consideracoes_avaliacao_desempenho.pdf. Consultado a 17 de julho de 2013.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O caso do diretor de turma*. Instituto de Inovação Educacional. Disponível em <http://area.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/cce16/cce16.pdf>. Consultado a 27 de junho de 2013.

Santos Guerra, M. (2001). *A Escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

Santos Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.

Sergiovanni, T. (2000). *O Mundo da Liderança – Desenvolvimento de culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Silva, E. (1999). Gestão Estratégica e Projeto Educativo. In J. Machado e G. campinho (coord.). *Escola e Projecto*. (pp.63-103). Braga: Centro de Formação da Associação de Escolas Braga Sul. Disponível em [:https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17575/1/Escola%20e%20Projecto.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17575/1/Escola%20e%20Projecto.pdf). Consultado a 2 de Dezembro.

Trigo, J., & Costa, J. (2008) Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. In *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, pp. 561-582, out./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>. Consultado a 23 de maio de 2013.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf. Consultado a 18 de janeiro de 2012.

Zenhas, A. (2006). *O Papel do Diretor de Turma na colaboração Escola – Família*. Porto: Porto Editora.

Zenhas, A. (2006). Diretor de turma – Perfil: procura-se. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=5161BDCA82EB40B886BAFE55DB45C9BB&channelid=0&schemaid=&opsel=2>. Consultado a 21 de Junho.

Legislação Consultada

Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 14 de maio.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro.

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro.

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho.

Despacho Normativo n.º 7/2005, de 5 de janeiro.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro.

Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro.

Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro.

Anexo

Quadro síntese do percurso profissional

Ano(s) Letivo(s)	Escola(s)	Funções
2000/2001	Escola Secundária D. Duarte	Professora Estagiária da disciplina de Geografia.
2001/2002	Escola E.B.2,3 Gomes Teixeira, Armamar	Professora da disciplina de Geografia, Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Cidadania; Diretora de Turma.
2002/2003	Agrupamento Vertical de Escolas de Mões	Professora das disciplinas de: Geografia, História, Área de projeto, Estudo Acompanhado; Coordenadora do Projeto de Sensibilização e Educação Florestal da População Escolar (PROSEP).
2003/2004	Escola E.B.2,3/S Sacadura Cabral, Celorico da Beira Colégio da Imaculada Conceição - Viseu	Professora das disciplinas de: Geografia e Área de projeto; Coordenadora distrital do Projeto de Sensibilização e Educação Florestal da População Escolar (PROSEP).
2004/2005	Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro Colégio da Imaculada Conceição - Viseu	Professora da disciplina de Geografia; Coordenadora de Departamento Curricular; membro da Comissão Especializada de Avaliação.
2005/2006	Agrupamento de Escolas do Viso Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres	Professora das disciplinas de Geografia, Área de Projeto, Estudo Acompanhado.

Ano(s) Letivo(s)	Escola(s)	Funções
2006 até 2009	Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres	Professora das disciplinas de: Geografia, Cidadania e Mundo Atual, Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho; Processamento de Texto, Informação e Animação Turística; Diretora de Turma.
2009 até 2012	Agrupamento de Escolas de Aguiar da Beira	Professora das disciplinas de Geografia e Área de Integração; Formadora na Área de Cidadania e Profissionalidade, Avaliadora de Desempenho Docente.
2012/2013	Agrupamento de Escolas de Aguiar da Beira Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres Escola Secundária Alves Martins, Viseu	Professora das disciplinas de Geografia, Ciências Sociais e Humanas, Cidadania e Mundo Atual.